

UNIVERSIDADE DA MADEIRA

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

AS PRÁTICAS SUPERVISIVAS NO 3º CICLO DO ENSINO  
BÁSICO E SECUNDÁRIO NA REGIÃO AUTÓNOMA DA  
MADEIRA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO NA ÁREA DE SUPERVISÃO  
PEDAGÓGICA

MARIA LURDES DE CAIRES LUÍS ASCENSÃO GOMES

ORIENTADOR: PROFESSOR DOUTOR CARLOS FINO

2006



---

3. A Actualidade Supervisiva .....	51
4. A Performance e a Função do Supervisor .....	54
5. Estratégias Activas de Formação.....	60
5.1- As Perguntas Pedagógicas.....	62
5.2. As Narrativas .....	64
5.3. A Análise de Casos.....	65
5.4. A Observação de Aulas .....	65
5.5. O Trabalho de Projecto.....	67
5.6. A Investigação - Acção.....	67
6. As Concepções Pedagógico - Didácticas do Estágio.....	69
6.1. O Estágio Pedagógico como Aplicação da Teoria .....	73
6.2. O Estágio Pedagógico como Prática Profissional.....	76
6.3. O Estágio Pedagógico como Emancipação Profissional .....	79
III PARTE.....	84
POR ENTRE A METODOLOGIA, A ORIENTAÇÃO E A FILOSOFIA DE IMPLEMENTAÇÃO DE NOVAS PRÁTICAS SUPERVISIVAS.....	84
RESUMO.....	85
Capítulo 1 .....	86
AS ESTRUTURAS FUNCIONAIS DA METODOLOGIA.....	86
1. Desenho do Estudo .....	86
2. Dimensão da População.....	87
3. Instrumentos de Recolha de Dados .....	89
4. Plano de Tratamento dos Dados .....	90
Capítulo 2 .....	94
CATEGORIZAÇÃO, AVALIAÇÃO E PROMOÇÃO DA FORMAÇÃO SUPERVISIVA PELA ANÁLISE DE DADOS .....	94
1-Apresentação dos Dados .....	94
1.1 Objectivos.....	94
1.2. Apresentação dos Dados do Inquérito .....	94
1.3. Apresentação dos Dados da Entrevista.....	95
2. Análise dos Dados .....	106
2.1 Caracterização dos Orientadores e do Percurso Profissional .....	106
2.2.Posição do Orientador Face aos demais Parceiros .....	107
2.3 Prática Supervisiva .....	112
2.4. Perfil Pretendido .....	121
2.5.Alterações Introduzidas .....	125
CONCLUSÃO.....	128
RECOMENDAÇÕES.....	136
BIBLIOGRAFIA .....	138
LEGISLAÇÃO REFERIDA.....	145
ANEXOS .....	146

---

## ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO I - INSTRUMENTO DE ANÁLISE DA ENTREVISTA .....	92
QUADRO II - GRELHA DE APRESENTAÇÃO DOS DADOS .....	93
QUADRO 1 - ACEITAÇÃO DO CARGO.....	96
QUADRO 2 - IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA .....	96
QUADRO 3 - ORIENTADOR CIENTÍFICO .....	96
QUADRO 4 - ORIENTAÇÕES RECEBIDAS .....	97
QUADRO 5 - ORIENTADORES DE OUTRAS ESCOLAS .....	97
QUADRO 6 – CONTRAPARTIDAS .....	98
QUADRO 7 - PERIODICIDADE DOS SEMINÁRIOS .....	98
QUADRO 8 - ACTIVIDADES DOS SEMINÁRIOS.....	99
QUADRO 9 – GRELHAS .....	99
QUADRO 10 - MODELO(S ) SEGUIDO(S) .....	100
QUADRO 11 - FUNÇÃO DO ORIENTADOR .....	101
QUADRO 12 – PREOCUPAÇÕES .....	102
QUADRO 13 - O QUE AGRADA MAIS .....	103
QUADRO 14 - O QUE AGRADA MENOS .....	103
QUADRO 15 - SABER SER / ESTAR.....	104
QUADRO 16 - SABER FAZER .....	104
QUADRO 17 - EM RELAÇÃO À UMA .....	105

---

## RESUMO

A supervisão pedagógica, no âmbito da formação inicial de professores, é entendida como o trabalho desenvolvido pelo supervisor (na Região Autónoma da Madeira mais comumente conhecido como orientador de estágio) junto dos estagiários nas escolas.

Assim sendo, tentámos inteirar-nos sobre a supervisão pedagógica efectuada ao 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário na Região Autónoma da Madeira. Para tal entrevistámos os supervisores em exercício de funções, no ano lectivo de 2002/2003, para indagarmos das suas representações sobre a sua prática supervisiva.

Partimos para o nosso trabalho com o referido objectivo, orientados pela legislação vigente, e sobretudo, por uma literatura especializada em supervisão pedagógica nomeadamente na definição do seu raio de acção, nos modelos e práticas supervisivas, na função do supervisor, nas estratégias activas de formação e nas concepções pedagógicas do estágio.

---

## ABSTRACT

In what concerns teacher training, pedagogic supervision is understood as work developed by the supervisor (known as teacher trainer in Madeira) with teachers.

Therefore, we tried to acknowledge the kind of pedagogic supervision used at 3<sup>rd</sup> Form and Secondary Schools in Madeira. With that purpose we interviewed the supervisors working in the school year 2002/2003 to understand their perceptions on their professional practice.

We started our work with the above mentioned goal, taking into account both the current legislation and, mostly, the specialized literature on pedagogic supervision, namely in what concerns the definition of its field of action as well as supervisory models and practice, the supervisor's function, active training strategies and training concepts.

---

## RÉSUMÉ

La supervision pédagogique, dans le domaine de la formation initiale de professeurs, est entendue comme le travail développé par le superviseur (à Madère plus connu comme orientateur de stage) près des stagiaires dans les écoles.

Ainsi, nous avons essayé d'identifier quel genre de supervision pédagogique est effectué dans les collèges et écoles secondaires de cette région. Pour cela nous avons interviewé les superviseurs de l'année scolaire 2002/2003 pour connaître leurs représentations sur leur pratique supervisée.

Nous nous sommes engagés dans ce travail munis de notre objectif, orientés par les lois, et surtout, par la littérature spécialisée en supervision pédagogique notamment en ce qui concerne la définition de son champs d'action, les modèles et pratiques supervisée, la fonction du superviseur, les stratégies actives de formation et les conceptions du stage pédagogique.

---

## AGRADECIMENTOS

Ao longo do percurso, que por razões pessoais e familiares teve uma interrupção significativa, passámos por vários sentimentos quer de grande entusiasmo quer de algum desânimo. O entusiasmo deveu-se à motivação pessoal e à ansiedade de concluir uma nova etapa de formação profissional e pessoal, ao desafio colocado às nossas capacidades, ao sentimento de que estávamos num terreno rico em matéria de estudo; o desânimo deveu-se à dificuldade em seleccionar e restringir caminhos, tanto ao nível da componente teórica como empírica.

A certa altura, deparámo-nos com imensa informação e, entre a sensação de naufragados e a tentação em usá-la toda, conjecturámos que estávamos num encurralamento sem fim. Valeram-nos as palavras de encorajamento e de confiança do nosso orientador, Professor Doutor Carlos Nogueira Fino, a quem agradecemos veementemente a sua orientação e apoio, que nos devolveram a auto estima e a força para avançar.

Manifestamos igualmente o nosso apreço a todas as pessoas que nos apoiaram ao longo desta caminhada.



---

## INTRODUÇÃO

### A REQUALIFICAÇÃO DE UM PARADIGMA NA COMPLEXIDADE DOS PRINCÍPIOS DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

---

## INTRODUÇÃO

A complexidade da sociedade espelha-se na complexidade da escola. Aquela espera que esta lhe resolva muitos dos seus males. Os professores, no fundo a escola, são cada vez mais solicitados para a resolução de problemas para os quais muitas vezes não estão preparados, possivelmente não tanto a nível científico mas essencialmente a nível social, cultural, psicológico, relacional e afectivo; não fosse a profissão docente uma profissão eminentemente relacional (Estrela, 1992).

De acordo com Freire (1971), a aula é um lugar onde se procura conhecimento, não onde se o transmite. Alguns anos mais tarde (2000), este mesmo autor reafirma que não podemos defender uma visão restrita da escola como se esta fosse exclusivamente um espaço de aulas onde se dá e aprende lições, longe de lutas e conflitos. Aliás, a escola move-se num contexto de insegurança, mudança acelerada, diversidade cultural, complexidade tecnológica crescente, de rápida evolução científica (Hargreaves, 1996) e num tempo de questionamento dos princípios morais universais (Kolhberg, in Formosinho, 2002a). A sociedade, por lapso, (con)centra-se nos professores, alterando-lhes, ou melhor dizendo, aumentando-lhes os papéis, confiando-lhes o que outrora era da responsabilidade de outras instituições, nomeadamente a família e a igreja.

Face às pressões e solicitações de diversa ordem, defendemos uma escola coesa, norteadas por princípios simples, porém firme, para o estabelecimento de uma ordem necessária à implementação e abertura de concepções sempre actualizadas numa permanente legitimação do ensino. Neste contexto de reforma, citamos Alarcão (1994:35), para quem o professor, para além de lhe ser exigido a transmissão do saber colectivo é lhe exigida, também, a preocupação com a construção do saber pessoalizado e com o desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores do humano.

Sendo o professor um «manager das relações interpessoais que se estabelecem na cooperação entre aprendentes», ele faz da escola um local de trabalho sério, útil e agradável e conseqüentemente torna-se co-responsável pela construção de uma

---

sociedade melhor para que os seres humanos sejam mais humanos e o desenvolvimento científico e tecnológico não desvirtue esta ordem natural.

Estes «novos» e sucessivos desafios impostos à escola requerem uma transformação de fundo na formação de professores. Daí que tenha sido esse o ensejo que reorientou a formação inicial de professores para uma vertente mais profissionalizante, na década de setenta com as Universidades Portuguesas a abrirem cursos profissionalizantes em formação de professores, como também com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, alterada pela Lei n.º 115/97 de 19 de Setembro, especialmente no Artigo 30, princípios gerais sobre a formação de educadores e professores e Artigo 31, formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundários), como justifica Alarcão (1996).

Como é de todos sabido, a formação inicial, por si só, está aquém de satisfazer e completar um bom profissional. Face ao que foi dito anteriormente, impõe-se o conceito do professor formador que para ser eficaz e coerente necessita de se formar continuamente, tanto numa perspectiva profissional como pessoal. Esta preocupação traduziu-se, na prática, a partir da década de noventa, com a instituição da obrigatoriedade de formação contínua e, concomitantemente, como condição necessária para a progressão na carreira docente.

Tal como a escola, o mundo da supervisão precisa de adaptar-se aos ventos da mudança, à emergência de um novo paradigma capaz de corresponder à expressão, quase banal mas não menos verdadeira, do mundo em permanente evolução. Assim sendo, tornou-se necessário repensar o conceito, o papel e as funções da supervisão nesta etapa fulcral da docência pois a sua reconceptualização coloca-a num papel de apoio, de escuta e não de inspecção e definição prévia como foi no passado.

Operacionalizada através de uma colaboração activa por entre metas acordadas através de contratualização, de envolvimento na acção educativa quotidiana, através de pesquisa cooperativa, de experimentação reflectida e através da acção que procura responder ao

---

problema identificado, ela exige uma requalificação dos paradigmas sujeitos à complexidade dos princípios subjacentes a essa mesma supervisão, quer pedagógica, quer científica.

Não obstante ser uma área relativamente recente, sobre a qual não prevalece grande literatura comparativamente com outras áreas, a nova concepção da supervisão veio requerer obviamente teorização, práticas e pesquisa que a fundamentem e orientem, de modo a poder tornar-se verdadeiro «instrumento de formação, inovação e mudança, situada na escola como organização em processo de desenvolvimento e de (re)qualificação» Formosinho (2002b:13).

O estudo que aqui pretendemos apresentar tem como intuito debruçar-se sobre o tipo de intervenção que é realizado neste âmbito, enquadrando os modos, os perfis e todo conjunto de suportes educativos que a actualidade das práticas supervisivas reclamam, no panorama das novas performances educativas.

Nesse sentido é nossa pretensão proceder a uma análise qualitativa das representações dos orientadores pedagógicos do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário em Escolas da Região Autónoma da Madeira, (RAM), no ano lectivo de 2002/2003, e avaliar os processos activos de desenvolvimento global e de actuação exercidos no plano de estudos dos cursos de Licenciatura em Ensino, na Universidade da Madeira (UMa).

Para o efeito, e apresentados que serão diversos modelos e práticas de supervisão na área das Ciências da Educação, procederemos a uma recolha de dados, por inquérito e entrevista, a partir do que se validarão os objectivos a que nos propusemos.

Deste modo, tentaremos conquistar novas concepções pedagógico-didácticas acerca do estágio pedagógico, pelo que caminharemos no sentido de apurar a dimensão do percurso das práticas supervisivas, pela reflexão acerca do conhecimento disponível do papel do orientador, numa categorização metodológica das suas práticas e da filosofia

---

subjacente à complexidade do tema, direccionados para o enriquecimento desta realidade formativa, humana e institucional.

---

## I PARTE

### A LEGITIMAÇÃO DO ESTUDO

---

# CAPÍTULO 1

## CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

### 1. A Formulação do estudo

Uma vez que o estágio pedagógico é, simultaneamente, o culminar da última etapa do ciclo da formação inicial do professor e, por outro, é o primeiro contacto directo e efectivo com o mundo do trabalho, somos todos unânimes em considerar que o seu desenrolar marca profundamente o desempenho do futuro profissional de ensino, tanto no domínio do saber como do saber fazer e do saber estar.

As competências científicas, técnicas, pedagógicas e pessoais, ligadas ao desenvolvimento do professor enquanto pessoa, têm, sem dúvida, o seu primeiro grande teste neste ano basilar.

É pois requisito essencial que todos aqueles que estão directamente ligados a este momento decisivo tenham plena e absoluta consciência da sua importância, da sua responsabilidade, do enquadramento legal, dos estudos científicos neste âmbito e que ajam, intervenham e actuem de uma forma cientificamente legitimada, consciente, reflexiva, coerente e lógica e não apenas em consonância com a sua experiência pessoal que por muito rica e profícua que seja, não dispensa um suporte teórico-científico.

Da nossa experiência profissional e quotidiana, colhemos a sensação de que a prática da supervisão pedagógica é um acto solitário que carece de uma intervenção mais estruturada. Esta situação, geradora de perplexidade, necessita de um trabalho que esclareça de uma forma fundamentada a realidade. Assim, na tentativa de descrever e conhecer esta questão, deparamo-nos com algumas questões que de certo modo equacionam o problema: Quem são os supervisores? Como atingiram o estatuto de

---

supervisores? Que orientações institucionais seguem? Que autonomia têm, em relação a quem e a quê? Que tipo de relação mantêm com a Instituição de Formação, a Escola, a Secretaria Regional da Educação (S.R.E.) e os estagiários? Quais são os seus pontos de referência quanto ao quadro legal e às Ciências da Educação? O que fazem e porque o fazem? Que modelo(s) de supervisão consciente e/ou inconscientemente seguem? Quais são as suas prioridades, preocupações, necessidades e dificuldades? Que alterações prementes introduziriam?

## 2. Os Objectivos do Estudo

A curiosidade, o interesse pessoal, a componente curricular do mestrado, a vontade de aprofundar alguns trabalhos realizados anteriormente, algumas questões e dúvidas que de certo modo nos atormentaram ao longo da nossa experiência profissional, são alguns dos motivos que nos conduziram à escolha do tema do presente trabalho. E as dúvidas, a vontade de aprender não surgem por acaso: «os investigadores qualitativos partem para um estudo munidos dos seus conhecimentos e da sua experiência, com hipóteses formuladas com o único objectivo de serem modificadas e reformuladas à medida que vão avançando» (Bogdan e Biklen, 1994:84).

Consideramos, pois, situar exemplificativamente um episódio ocorrido connosco numa aula de Didáctica do Português que nos atormentou na altura e que, de certo modo, está presente no desenvolvimento deste trabalho. A uma determinada pergunta nossa, a professora da Disciplina respondeu «a menina para o ano dança ao som da música do seu orientador». Interpretámos a resposta como significando, que no ano seguinte, faríamos do modo que o orientador achasse correcto. Pouco satisfeitos com a resposta, restava-nos mais um problema por resolver, sem pistas de resolução, não apontando caminhos de pesquisa. Todavia, curiosamente, eis que passados alguns anos nos encontramos precisamente no nosso ponto de partida a tentar compreender se realmente é assim, se é o «som da música do orientador» que comanda.



---

Comecemos, então, por identificar a relação entre a legislação que regulamenta os estágios pedagógicos, os estudos teóricos das Ciências da Educação e a prática supervisiva no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário na Região Autónoma da Madeira (RAM).

Esta investigação, com vista à elaboração da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, situa-se na área da supervisão pedagógica, no respeitante à formação inicial de professores, isto é, orientação de estágio, que é feita aos futuros profissionais de ensino.

Sem descurar o uso do saber teórico das Ciências da Educação pelo Ministério da Educação através do conjunto de normas legais que regem os estágios pedagógicos, o que importa sobretudo é a relação existente, ou não, entre esse conhecimento e a prática do mesmo, ou seja, interessa:

- Identificar, em que medida, os actores do terreno – os supervisores pedagógicos – acompanham a teorização desta área;
- Explicitar o grau de aproximação ou de distância entre o conhecimento científico e o que é realmente feito;
- Caracterizar as práticas de supervisão na RAM;
- Inferir os problemas e as dificuldades encontrados pelos supervisores no seu quotidiano;
- Compreender os porquês da sua actuação.

---

### 3. A Organização do Estudo

Tanto quanto é do nosso conhecimento, a área da supervisão pedagógica nunca foi objecto de estudo na nossa região, por isso, julgamos que qualquer investigação a esta temática será sempre uma oportunidade para o conhecimento, a compreensão e o fomento desta realidade educativa, para a qual nem sempre se atenta. Encaramos a frequência deste Mestrado como uma grande oportunidade de crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional e gostaríamos de contribuir na medida das nossas possibilidades, embora conscientes das nossas limitações, para um conhecimento maior da nossa realidade educativa, mais concretamente no que concerne à formação inicial de professores.

Se cada um de nós tomar consciência da importância e da responsabilidade que lhe incumbe, caminharemos para um futuro melhor. Se, como escreve Sebastião da Gama,

Pelo sonho é que vamos  
comovidos e mudos.  
Chegamos? Não chegamos?  
Haja ou não frutos  
Pelo sonho é que vamos. Basta a fé no que temos.

Basta a esperança naquilo  
Que talvez não temos.  
Basta que a alma demos,  
Com a mesma alegria, ao que é do dia –a –dia.  
Chegamos? Não chegamos?

Partimos. Vamos. Somos.

Então, partimos para o nosso trabalho com a esperança de trazer alguma luz a esta temática.

---

Numa segunda parte, intitulada de «Enquadramento Relacional do Estágio Pedagógico», e num primeiro momento, será feita uma exposição da Legislação que rege os estágios pedagógicos. Deste modo, pretendemos identificar o que preconiza a Lei nomeadamente no que diz respeito aos objectivos do estágio, aos requisitos do supervisor, ao seu modo de selecção, ao seu papel, à sua posição face aos demais parceiros (Instituição de Formação, Escola, S.R.E. e estagiário), a sua dependência hierárquica e ao regime de funcionamento (periodicidade das reuniões, avaliação...), tal a informação recolhida no Regulamento dos Estágios Pedagógicos da UMa.

Num segundo momento, será colocado o enfoque nos estudos das Ciências da Educação na área da supervisão pedagógica, mais precisamente na evolução e definição do conceito de supervisão, nas concepções do estágio pedagógico, nos modelos de supervisão pedagógica, nas estratégias de formação e no papel do supervisor, assim como desenvolveremos a metodologia aplicada a esta investigação. Apresentamos o desenho do estudo, a dimensão da população, os instrumentos de recolha de dados e o plano de tratamento dos dados com que trabalharemos.

A terceira parte compreende dois capítulos. O primeiro debruça-se sobre a metodologia aplicada a este estudo. Tendo em conta os objectivos deste trabalho, o desenho da investigação corresponde a um estudo de caso junto dos dezassete (17) supervisores pedagógicos em exercício de funções no ano lectivo de 2002/2003 nas Escolas Básicas e Secundárias da RAM.

A recolha de dados foi feita através de dois (2) instrumentos elaborados para o efeito: um inquérito (anexo 1), para a obtenção de dados objectivos tais como a idade, sexo, habilitação académica, etc.; e uma entrevista semi-directiva (anexo 2) em que o entrevistado explicita as linhas orientadoras da sua actuação. Esta opção prende-se com a celeridade de obtenção dos dados e a tentativa de não alongar em demasia a entrevista.

O segundo capítulo dá conta do trabalho de campo. Relativamente às técnicas de análise, procedeu-se com o inquérito a uma análise quantitativa dos dados fornecidos;

---

com a entrevista, fizemos uma análise de conteúdo segundo Bardin (1995), pelo que de seguida apresentamos os dados recolhidos pelo inquérito e pela entrevista e, numa segunda parte, analisamo-los atentamente, interpretando os valores que nos foram fornecidos.

Finalizamos este estudo com as conclusões e recomendações, caminhos flexíveis para possíveis investigações futuras.

---

## II PARTE

### O ENQUADRAMENTO RELACIONAL DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO

---

## RESUMO

A segunda parte do trabalho compreende dois momentos: o do enquadramento legal dos estágios pedagógicos , onde abordaremos a supervisão pedagógica à luz da legislação em vigor, referindo alguns Decretos - Lei que regulamentam a formação inicial de professores, seguidos do regulamento dos estágios pedagógicos da UMa que define aspectos tais como a orientação e a organização do estágio pedagógico, os órgãos intervenientes, a função do orientador da escola e a função do orientador da UMa.

Num segundo momento, referir-nos-emos à supervisão e às Ciências da Educação com recurso a alguns especialistas em supervisão pedagógica, a fim de nos inteirarmos sobre o significado propriamente dito da palavra «supervisão», dos modelos de supervisão, da função do supervisor, das estratégias de formação e da concepção do estágio pedagógico, pontos de partida para a abordagem de toda a prática supervisiva.

---

## CAPÍTULO 1

### O ENQUADRAMENTO LEGAL DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO

#### 1. O Suporte Legislativo da Formação Inicial de Professores

Antes de nos debruçarmos sobre o estágio pedagógico, e para melhor perceber o contexto da formação inicial de professores, torna-se pertinente fazer referência a alguns documentos de carácter oficial que enquadram e orientam toda a sua estrutura de funcionamento; destacamos:

- A Lei de Bases do Sistema Educativo - Decreto Lei N.º 46/86 de 14 de Outubro – que estabelece o quadro geral do Sistema Educativo;
- O Decreto Lei N.º 194/99, de 7 de Junho, que regulamenta o sistema de acreditação dos Cursos de Formação Inicial de Educadores de Infância e de Professores do Ensino Básico e Secundário, na medida em que este clarifica aquilo que se entende por qualificação profissional para a docência;
- O Decreto Lei N.º 344/89 de 11 de Outubro, relativo ao ordenamento jurídico da Formação de Educadores de Infância e de Professores do Ensino Básico e Secundário que define o perfil profissional destes nos campos da competência científica, da competência pedagógico-didáctica e da adequada formação pessoal e social. A formação inicial dos docentes é definida como aquela que confere qualificação profissional para a docência, entendendo-se esta como a que permite o ingresso na carreira docente.
- O Decreto Lei N.º 240/01 de 30 de Agosto, que define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário

- 
- O Decreto Lei N.º 241/01, de 30 de Agosto, que estipula o seu perfil específico.

### 1.1. Contextualização do Estágio Pedagógico

Segundo o plano de estudos da Universidade da Madeira (UMa), o estágio pedagógico é uma unidade curricular dos planos de estudos das Licenciaturas em Ensino e surge no quinto e último ano da formação inicial.

O regulamento dos estágios pedagógicos da UMa, em vigor a partir do ano lectivo 2001/2002, estabelece que a formação no estágio seja constituída pela Prática Pedagógica Orientada, com lugar nas escolas e visando capacitar os estagiários para o exercício profissional adequado e progressivamente autónomo.

São objectivos deste módulo estruturar o processo de ensino-aprendizagem de forma a:

- Articular a teoria adquirida com a prática docente, permitindo ao estagiário aprofundar os seus conhecimentos nos domínios científico, pedagógico-didáctico e relacional;
- Desenvolver competências nos domínios da observação e da avaliação;
- Integrar os diferentes saberes numa perspectiva interdisciplinar;
- Contribuir para a interacção escola–comunidade e sensibilizar para a auto-formação contínua nos diversos domínios da actividade docente.

#### 1.1.1. Orientação e Organização do Estágio Pedagógico

A instituição de formação e a Secretaria Regional de Educação (S.R.E.) são as entidades, com competências distintas, responsáveis pela orientação e organização do estágio pedagógico. Compete à instituição de formação, neste caso à UMa, a orientação científica das actividades de estágio, a organização e coordenação das actividades de



---

estágio em articulação com a S.R.E. e a rede de Escolas Básicas e Secundárias onde os estagiários são colocados, a formação dos estagiários, a participação na formação contínua dos orientadores de estágio e a distribuição dos estagiários pelos núcleos.

Quanto à S.R.E., compete-lhe, por despacho do Secretário Regional da Educação, fixar anualmente a rede de escolas onde se realizam os estágios, o número de núcleos e de vagas por estabelecimento e nível de ensino, nomear os orientadores dos Ensinos Básico e Secundário, bem como estabelecer as normas de distribuição de serviço docente aos orientadores e estagiários.

Quanto ao regimento de funcionamento, as actividades de estágio têm início a 15 de Setembro e terminam a 31 de Maio. Semanalmente, os estagiários reúnem-se sob a responsabilidade do(s) seu(s) orientador(es) a fim de prepararem a planificação das actividades lectivas e análise de conteúdos programáticos, na perspectiva da sua aplicação pedagógica.

#### 1.1.2. Órgãos Intervenientes

A estrutura do estágio pedagógico compreende 3 órgãos: o Coordenador Geral dos Estágios (CGE), as Comissões de Estágio e os Núcleos de Estágio. Assim, o CGE é por inerência, o Presidente do Conselho Pedagógico da UMa e compete-lhe coordenar as actividades de estágio, em articulação com S.R.E. com os órgãos de gestão da UMa e das escolas; definir as orientações de carácter geral, nomeadamente sobre regências, assistências, observação de aulas, critérios e prazos de avaliação depois de ouvidas as Comissões de Estágio, os Conselhos de Curso e o Conselho Pedagógico da UMa e propor à UMa acções de formação para os estagiários e os orientadores de estágio.

As disciplinas organizam-se em Comissões e cada uma delas é constituída pelos orientadores da UMa, sendo presidida por um deles, pelos orientadores das escolas e por um estagiário de cada núcleo. Este órgão tem a seu cargo a elaboração e a apresentação da planificação anual das actividades de estágio ao Conselho de Curso para a respectiva

---

aprovação bem como propor ao Coordenador Geral dos Estágios ou directamente ao conselho Pedagógico orientações relativas às regências, assistências, observação de aulas, critérios e prazos de avaliação. Esta Comissão reúne ordinariamente uma vez por trimestre.

Relativamente ao Núcleo de Estágio, este é constituído pelo(s) orientador(es) da UMA, pelo(s) orientador(es) e estagiários de uma escola / grupo disciplinar. O número máximo de estagiários por núcleo é seis. Compete-lhe organizar sessões semanais para a preparação e planificação das actividades lectivas e análise de conteúdos programáticos, na perspectiva da sua aplicação pedagógica e estabelecer o calendário para a observação de aulas.

### 1.1.3. Função do Orientador de Escola do Ensino Básico e Ensino Secundário

Relativamente à função do orientador de estágio, o regulamento em vigor define as suas competências em 10 pontos:

- Planificar as actividades do Núcleo de Estágio a desenvolver ao longo do ano, de acordo com as decisões das respectivas Comissões de Estágio;
- Apoiar os estagiários de modo a capacitá-los para um exercício profissional adequado e progressivamente autónomo;
- Dinamizar as reuniões semanais de âmbito pedagógico-didáctico, tendo em conta a planificação, preparação e discussão das actividades lectivas;
- Promover o debate em torno da Direcção de Turma;
- Participar nas reuniões da sua Comissão de Estágio e outras para qual seja convocado;
- Promover a integração dos estagiários nas actividades desenvolvidas na escola, relevantes no contexto do estágio;
- Apoiar o núcleo na preparação das actividades que visem dinamizar a escola;
- Proporcionar aos estagiários a assistência às aulas;
- Assistir às aulas dos estagiários;
- Participar na avaliação dos estagiários, atribuindo-lhes uma classificação final.

---

É omissa, contudo, no que concerne os requisitos do orientador.

#### 1.1.4. Função do Orientador da Universidade

Os orientadores da UMa, orientadores científicos da especialidade, são designados pelos respectivos Departamentos ou Secções Autónomas relacionados com a especialidade do grupo ou subgrupo de disciplinas que o estágio contempla. Sempre que as condições o permitam, serão designados orientadores pedagógicos da área das Ciências Educação (orientadores científicos de educação). Todavia, referimos que, até à presente data, tal não foi possível pela falta de recursos humanos. Quanto aos requisitos da sua designação, o regulamento refere que estes deverão ser propostos, em princípio, de entre os docentes doutorados, assistentes ou assistentes convidados com experiência e aptidão pedagógicas reconhecidas pelos respectivos Departamentos ou Secções autónomas.

Ao orientador científico compete:

- Dinamizar actividades de carácter científico e/ou seminários, definidos pelas Comissões de Estágio;
- Proporcionar, nas referidas actividades de carácter científico, momentos de discussão/reflexão sobre temas de índole científica, relacionados de preferência com os conteúdos que integram os programas leccionados pelos estagiários;
- Orientar os estagiários do seu núcleo no tratamento de temas de carácter científico (da área científica de base e das Ciências da Educação), que serão apresentados de acordo com o estipulado pelas respectivas Comissões de Estágio;
- Assistir a aulas dos estagiários;
- Participar na discussão das mesmas;
- Reflectir com os orientadores das escolas sobre a progressão de cada estagiário;
- Participar na avaliação dos estagiários, atribuindo-lhes uma classificação final.

Com o Decreto Lei. N.º 121 / 2005, de 26 de Agosto, toda esta orgânica sofre alterações que aguardam legislação própria e urgente uma vez que a sua publicação e aplicação

---

para o ano lectivo 2005/06 anula os todos os trabalhos que estavam em fase de  
ultimação nos moldes da actual legislação.

---

## CAPÍTULO 2

### A SUPERVISÃO E AS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

#### 1. O Desenvolvimento Global do Conceito de Supervisão

No dicionário de Língua Portuguesa (Academia das Ciências de Lisboa, 2001), as palavras *supervisão* e *supervisor* significam respectivamente «revisão de um trabalho realizado ou acompanhamento de uma obra em fase de elaboração, exercida por um supervisor, por uma pessoa de categoria superior ou mais experiente» e igualmente «Pessoa de categoria superior de grande experiência que coordena, dirige ou orienta determinado trabalho». Em Portugal, no «senso comum», o termo *supervisão* sempre foi e ainda é utilizado (em alguns sectores) numa vertente mais administrativa com carácter sobretudo de controlo, (como a definição anterior refere) e realizada por uma pessoa que tem por função inspeccionar, controlar, dirigir ou até revisar determinado trabalho. Constatamos então que estes conceitos muito pouco têm a ver com os que actualmente predominam nas Ciências da Educação.

Em Portugal, o termo *supervisão*, aplicado a este domínio, surgiu recentemente, na década de 80, por um grupo de estudiosos desta área, no qual se incluem Isabel Alarcão, José Tavares, Flávia Vieira e Idalina Sá Chaves, entre outros, que o importaram dos países de língua anglo-saxónica, onde alguns fizeram a sua formação em Ciências da Educação. Desde então a palavra *supervisão* tem aparecido relacionada com cursos de pós-graduação, de especialização das ESEs e institutos privados de formação, patenteando deste modo o reflexo de uma consciencialização crescente para a necessidade de se formarem os supervisores (Alarcão, 1994).

Daqui advém o crescente aumento de investigação sobre esta temática, que tem culminado com a publicação crescente de diversas obras, como por ex.: Alarcão e

---

Tavares, 1987; Cortesão, 1991; Oliveira, 1990 e 1992; Oliveira e Terça, 1991; Vieira, 1992; Villas-Boas, 1991; Oliveira Formosinho, 2002, entre outros.

Para que não fosse confundido com o conceito anteriormente vigente, Alarcão, no livro que publicou em parceria com Tavares no ano de 1987, sobre a supervisão aplicada às Ciências da Educação, clarifica o seu significado, contextualiza-o na prática pedagógica e define-o como «o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional, situa-se no âmbito da orientação de uma acção profissional; daí chamar-se também ORIENTAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.» (Alarcão, 1994:28).

Ao defini-la como um processo, cujo objectivo é o desenvolvimento global do professor, sobressai a ideia de que o professor formador -o supervisor- tem por função estimular, incentivar, orientar e inculcar no jovem professor o gosto pela mudança e pela evolução, não só como pessoa mas também como profissional, renegando à partida a ideia de controlo e de inspecção. Esta concepção teórica subentende a de Zeichner (1993) quando refere que o estágio deverá colocar o professor no limiar do tal processo contínuo e sempre mais alargado, devendo promover no professor a vontade de investir na sua auto-formação.

Todavia, salienta-se que em alguns países, como os EUA e o Brasil, para além da componente pedagógica de acompanhamento, surge a componente administrativa, uma vez que se preocupa com o produto do ensino e a eficácia da escola .

Apesar de, em Portugal, o termo supervisão ligado à prática pedagógica só aparecer na década de 80, a função do supervisor já era conhecida, mas com a terminologia de professor metodólogo, assistente de metodologia e mais recentemente como orientador de estágio, orientador pedagógico, professor cooperante, professor acompanhante, entre outros.

---

Vieira (1993:28) refere que a supervisão «no contexto da formação de professores é uma actuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação». Esta definição assenta nos seguintes pressupostos: a) o objecto da supervisão é a prática pedagógica do professor; b) a função primordial da supervisão é a monitoração dessa prática; c) os processos centrais da supervisão são a reflexão e a experimentação. Nesta aceitação, os termos *reflexão* e *experimentação* reportam-nos ao conceito de desenvolvimento perspectivado por Bruner, (in Amaral et al., 1996) onde se defende que devemos andar à volta do passado para o reconstruir, corrigindo aquilo que deve ser corrigido porque se experimentou e mantendo aquilo que a experiência provou ser eficaz e positivo.

Esta concepção transporta-nos para outro campo, o da Psicologia, mais precisamente da Teoria Construtivista desenvolvida tanto por Piaget como por Vigotski, cada um à sua maneira, onde o indivíduo tem um papel activo na construção do seu conhecimento e onde é defendida a importância de um elo de ligação entre o passado, o presente e o futuro, como condição sem a qual não se processa a aprendizagem nem o desenvolvimento, pois defendem que é no contexto das suas relações com o mundo, ao longo de um processo contínuo de desenvolvimento, e de mudança, que os sujeitos evoluem e crescem.

Por sua vez, o Construcionismo, desenvolvido por Papert, e baseando-se no construtivismo cognitivo de Piaget e no construtivismo social de Vigotski, mais do que considerar o sujeito como construtor activo, enfatiza as construções particulares do indivíduo que lhe são externas e particulares. Para este autor, há três pressupostos da construção do conhecimento. Primeiro, uma aprendizagem situada, profundamente mergulhada e que parte do contexto em que decorre. Segundo, a negociação social do conhecimento que é o processo pelo qual os aprendizes formam e testam as suas construções em diálogo com os outros indivíduos e com a sociedade em geral. Terceiro, a colaboração aparece como elemento indispensável para que o conhecimento possa ser negociado e testado (Sousa e Fino 2001).

---

Com a mesma visão interactiva, Soares (1995) refere que é através das interacções com os contextos da vida, que o ser humano cria e transforma as suas realidades pessoais e interpessoais, pois é na dialéctica da relação entre o sujeito e os contextos que reside a ideia de que o indivíduo é dinâmico e orientado no seu desenvolvimento pelo crescimento e pela expansão, o que corresponde a uma visão mais rica, pluralista e multidimensional do funcionamento humano.

Na mesma ordem de ideias, a experimentação e a reflexão são imprescindíveis para a progressão e construção do conhecimento no indivíduo, pois como refere Schön (1988), a reflexão na acção e reflexão sobre a acção são competências fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo, ajudando-o a determinar as suas acções futuras, a compreender futuros problemas e a descobrir novas soluções.

Mas a ideia de continuidade entre a experiência passada, presente e futura não vale por si só. Para obter um resultado positivo, tem de fazer sentido e ser significativa para o indivíduo. Actividades isoladas e pontuais não articuladas com a sua experiência e vivências são meros actos passageiros que não resultam em conhecimento. Neste devir, Soares (1995) salienta que as experiências que são significativas em termos de desenvolvimento são aquelas que são geradoras de envolvimento emocional, são desafiantes e exigem esforço no sentido da sua resolução, ou seja, na obtenção de um objectivo.

Por outro lado, para Dewey (in Soares, 1995), nenhuma experiência com sentido é possível sem elementos do pensamento. O mesmo autor (in Lalande et al., 1996:58) afirma ainda que «ninguém é capaz de pensar sobre alguma coisa sem experiência e informação sobre ela». Tudo isto leva-nos a concluir que para haver crescimento e desenvolvimento a nível pessoal, as experiências têm que ser significativas e objecto de reflexão, pois só assim originam construções pessoais mais ricas em conteúdos e reorganizadas num sentido de maior abrangência e complexidade.



---

Neste sentido, Nóvoa (1993) afirma que a alteração das práticas educativas que conduzem a uma melhoria da qualidade de ensino passam significativamente pela formação reflexiva do professor, ou seja, torna-se necessário dotá-lo de uma visão crítica que lhe permita aceitar, adaptar, rejeitar indicações e conteúdos que não considere adequados ou pertinentes ao momento vivido. Consequentemente a reflexão tem de ser encarada como uma maneira de estar em educação. Zeichner (1993:18), retomando a linha de pensamento de Dewey, afirma, a este propósito que, «A acção reflexiva é uma acção que implica uma consideração activa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores».

Inerente à concepção anterior, salientamos a ideia de Alarcão (1995) quando confessa que pensar e praticar supervisão não implica olhar para o formando de cima para baixo, pressionando-o a reproduzir sem espírito crítico as práticas dos seus mentores, mas fazer supervisão implica, sim, olhar para o formando de uma forma abrangente, contextualizadora, interpretativa e prospectiva.

De enfatizar em todo este quadro conceptual o papel fundamental que a supervisão tem no desenvolvimento profissional e pessoal tanto do jovem professor como do supervisor. Portanto, sendo a supervisão um processo que dignifica a ambos, encontramos aqui o factor inovação com grande destaque. Por um lado a supervisão tem como objectivo inovar porque pretende construir práticas e saberes adequados aos problemas e desafios que ocorrem no quotidiano educativo, por outro, a supervisão também é um processo de inovação uma vez que possibilita a transformação e a criação de alternativas.

Mencionamos igualmente dois aspectos referidos por Soares (1995), os quais consideramos pertinentes, como a importância da inovação e o papel que assumem as relações interpessoais no campo da supervisão. A inovação, ao ser considerada como

---

um processo e como um resultado na supervisão, tem por objectivo produzir práticas e saberes mais adequados aos problemas e desafios com que os professores se deparam no seu dia-a-dia em contextos educativos. Ao mesmo tempo, é um processo de inovação que dá a possibilidade de transformar e criar alternativas, o que constitui um dos «motores» da própria supervisão.

As relações interpessoais entre supervisor / professor e vice versa, professor / professor e outras que surgem no contexto escolar, assumem um papel fulcral no seio da supervisão, pois sabemos que o desenvolvimento pessoal e profissional só ocorre mediante um contexto de uma relação interpessoal significativa a nível emocional onde exista a segurança, a confiança, o estímulo e o apoio. É no meio desta forte dinâmica relacional que se encontram as condições favoráveis à exploração, à criação, à expressão e à integração de novas experiências.

Em continuidade, salientamos ainda uma ideia desta mesma autora (1995:145) quando alega que «a formação significativa ocorre quando a partir da acção pela reflexão, no contexto de uma relação interpessoal genuína, o supervisor e o professor são co-actores da transformação das práticas e co-construtores de novas significações pessoais».

Decorrendo das diversas investigações e da consciencialização destas realidades, Glickman e Kanawati (in J. Formosinho, 2002a) ao examinarem as futuras direcções da pesquisa, da prática e da teorização da supervisão em *Hanbook of Research on School Supervision* identificaram quatro tendências: (1) a deslocação do foco do indivíduo para o grupo; (2) a deslocação da preocupação com a avaliação e a inspecção para a função de facilitação do desenvolvimento profissional; (3) a deslocação do foco numa conceptualização micro para uma conceptualização macro do contexto de supervisão; (4) a ênfase na criação de comunidades de aprendizes ao longo de todo o ciclo de vida onde uma supervisão reconceptualizada pode ter um papel central. Salientam ainda o reconhecimento da influência e possível contribuição da Teoria das Organizações para o domínio científico da supervisão, vincando deste modo as relações entre supervisão, desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional.

---

Assim sendo, a área de acção da supervisão sai da sala de aula para se estender à escola enquanto organização viva e dinâmica. Para tal, os investigadores e os profissionais no âmbito da supervisão devem ter em conta os valores e as convicções em relação ao ensino e à supervisão, as necessidades de cada indivíduo e as necessidades da organização. Tracy (2002) refere que para melhorar o desempenho do indivíduo é necessário ter em conta o ambiente organizacional total no qual a pessoa trabalha e criar uma comunidade de aprendizes ao longo da vida. Estas premissas convergem com o paradigma educacional emergente que aponta para a aprendizagem cooperativa conceptualizada pela família social constutivista, sobretudo nas figuras de Vygotsky e Papert.

Neste pequeno quadro referencial, foram apresentadas algumas concepções sobre supervisão e a importância de determinados aspectos para esta área, como a reflexão, a inovação, as relações interpessoais e a preocupação no desenvolvimento e crescimento do professor enquanto pessoa e profissional. Contudo, sabemos que nem sempre foi assim. Como adverte Alarcão (1994), ao longo dos anos denota-se uma mudança na conceptualização e operacionalização das funções supervisivas pedagógicas. Verificamos alterações na ênfase do objecto de análise: do produto de ensino para o processo de ensino-aprendizagem; da avaliação de comportamentos para a análise de competências, sobretudo da competência global, mas verificamos principalmente alterações no que diz respeito à natureza humana, a qual passa de uma relação hierarquizada para uma relação colaborativa.

Na base destas evoluções e consequentemente diferentes conceitos de supervisão, surgiram modelos de realidades supervisivas, uns antagónicos outros complementares os quais, segundo Alarcão (1994), não são mais do que tentativas de organizar, de forma sistemática, os dados provenientes do pensamento e vivências. São alguns desses modelos que abordaremos no capítulo seguinte.

Pelas leituras realizadas, constatamos que a supervisão não é um campo homogéneo. De facto, são várias as concepções, os modelos, os objectivos e os conteúdos que existem

---

ao nível deste tipo de formação. Falar de supervisão e abarcar todas as suas valências revela-se pois, tarefa árdua dada a sua complexidade, polissemia e ligação a vários campos do desenvolvimento humano. Por natureza é um terreno infinito, é uma construção dinâmica a qual sofreu e continua a sofrer alterações ao longo dos tempos.

---

## 2. Modelos e Práticas Supervisivas

Antes de iniciarmos propriamente o desenvolvimento deste ponto, gostaríamos de referir que não foi tarefa fácil delimitar a fronteira entre este e o ponto 4. - A Performance e a Função do Supervisor e o ponto 5. - Estratégias Activas de Formação, uma vez que é difícil desenvolver um sem referir o outro.

Prosseguimos o nosso trabalho abordando os modelos de supervisão apresentados por Alarcão e Tavares (1987, 2003) e Alarcão (1994). Na redacção dos restantes subcapítulos (de 2.2 a 2.7) apoiamo-nos essencialmente no trabalho de Tracy (2002), pois é a partir dele que apresentamos modelos de supervisão, segundo seis autores.

### 2.1. Modelos de Alarcão e Tavares

Iniciamos então a apresentação sumária dos cenários possíveis de supervisão, segundo as perspectivas dos primeiros autores citados: a) cenário da imitação artesanal; b) cenário da aprendizagem pela descoberta guiada, c) cenário behaviorista; d) cenário clínico; e) cenário psicopedagógico, f) cenário pessoalista, g) cenário reflexivo, h) cenário ecológico, i) cenário dialógico.

Alarcão e Tavares (1987, 2003) afirmam que em Portugal existe uma grande imprecisão conceptual do que é a supervisão evidenciada pela confusão do design curricular dos actuais cursos de pós-graduação, especialização e mestrados.

Estes mesmos autores consideram que são as diferentes práticas supervisivas que permitem falar de diferentes tendências, inclinações e cenários. Todavia estes não devem ser entendidos como compartimentos estanques ou categorias que se excluem mutuamente porque é possível coexistirem. A questão está no como fazer supervisão, uma vez que as várias tentativas de resposta dão uma sistematização dos elementos passíveis de estudo norteados por factores semelhantes. Daí levarmos em consideração a opinião de Sá-Chaves (1994:156) que considera que «o supervisor deverá conhecer cada

---

um dos modelos possíveis para, decidir a sua integração, ou não, num programa de supervisão que, também ele, se pretende não standart».

Perante esta diversidade torna-se pertinente uma sistematização das práticas de supervisão. Assim, Oliveira (1992), de uma forma globalizante, interpreta-as como fazendo parte de dois grandes blocos dicotómicos. Um com características comportamentalistas que considera o ensino como uma ciência aplicada de configuração pragmática. Aqui estamos a falar dos cenários da imitação artesanal, da aprendizagem pela descoberta guiada e behaviorista. O outro bloco assenta em pressupostos construtivistas e desenvolvimentalistas orientando-se para a reflexão sobre o acto educativo com intuito de resolver os problemas com que se deparam, referimo-nos aos cenários clínico, psicopedagógico, pessoalista, reflexivo, ecológico e dialógico.

#### a) Cenário Artesanal

O cenário de imitação artesanal coloca o professor - futuro profissional - junto de um profissional - mestre - mais experiente e mais informado. As ideias de autoridade, perpetuação do saber, assim como a crença na demonstração e imitação do mestre são os grandes vectores desta prática de supervisão, bem ilustrada no comentário de Vieira (1993:5) sobre o «Supervisor à moda antiga», «Escolha um professor bem experimentado (com experiência inferior a dois anos parece mal, superior a vinte pode causar desconfiança). Adicione perspicácia e inteligência q. b., sem agitar. Adoce com um pouco de sensatez e simpatia. Misture bem ao de leve. Se gostar, acrescente alguma perseverança e imaginação. Aqueça sem ferver. Deixe arrefecer. Sirva morno.»

Deste modo, tem implícito uma perspectiva conservadora de reprodução. O saber-fazer passa de geração em geração, perpetuando a cultura pedagógica e a socialização do jovem professor sob a responsabilidade do mestre. A demonstração e a imitação são as estratégias formativas por excelência.

---

#### b) Cenário da Aprendizagem pela Descoberta Guiada.

Com o desenvolvimento dos estudos, cai por terra o mito do método único e torna-se então necessário descobrir que método funciona, com que professor, com que alunos e em que circunstâncias.

O conhecimento analítico dos modelos de ensino substitui a imitação do professor modelo. Esta estratégia de formação parte do princípio que o professor tem conhecimento dos modelos teóricos e precisa de observar diferentes professores em diferentes situações antes da iniciação do estágio pedagógico. Dewey (in Alarcão e Tavares, 2003), mentor desta linha de pensamento, advoga que tal necessidade de observação prende-se não com a preocupação de descobrirem a actuação do bom professor, mas com o objectivo de observarem o modo como professores e alunos interagem uns com os outros.

A integração gradual no mundo da docência concretizar-se-ia com uma observação simples, depois com uma participação em algumas tarefas de ensino e uma selecção e organização de algumas unidades para finalmente assumir a responsabilidade de uma turma sob o acompanhamento do supervisor que tem como função propiciar as técnicas mais adequadas e as ferramentas necessárias ao desenvolvimento do formando.

O facto de reconhecer um papel activo na análise e na aplicação dos princípios que regem o ensino e a aprendizagem e o facto de reconhecer a competência docente numa perspectiva de maior abrangência pedagógica fazem com que este cenário se distancie do da imitação artesanal.

#### c) Cenário Behaviorista

A perspectiva behaviorista, inspirada na investigação sobre os comportamentos do bom professor, concebe-o como um técnico de ensino cuja formação parte das competências requeridas das quais derivam objectivos operacionais. Incide no conhecimento teórico

---

de modelos de prática para contactar com diferentes modos de ser profissional e para desenvolver instrumentos para usar na sua prática. Incide igualmente no treino, etapa a etapa, partindo do simples para o complexo. Ao supervisor cabe definir os objectivos que o professor deve atingir, construir programas de treino e avaliar o seu desempenho. O paradigma behaviorista pressupõe que a competência docente assenta numa perspectiva tecnicista e é aqui que as práticas de micro-ensino ganham força.

#### d) Cenário Clínico

No cenário clínico, a sala de aula é considerada como uma clínica onde actuam os diferentes intervenientes. Ao contrário da exterioridade do modelo anterior, este modelo acentua o trabalho com o professor, requer o envolvimento activo e dinâmico do formando e dá ao supervisor um papel de conselheiro, implicando deste modo uma efectiva colaboração entre ambos. É ao formando que cabe a iniciativa de pedir ajuda ao supervisor para a resolução dos problemas e dificuldades encontradas no seu quotidiano, numa atitude de activo empenhamento profissional. Visa também o aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações reais de ensino.

As referências apontadas para este modelo são Cogan e Goldhammer (in Alarcão e Tavares, 1987). Este modelo implica, forçosamente, uma boa relação afectiva entre ambos, para que o formando consiga expor as suas dificuldades e preocupações.

#### e) Cenário Psicopedagógico

O modelo psicopedagógico de Stones (in Alarcão e Tavares, 2003) serve de pilar a este cenário onde o objectivo principal da supervisão pedagógica é ensinar os professores a ensinar. Os pressupostas da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem não concebem que as competências da profissão possam ser atingidas por processos mecanicistas.



---

O saber fazer é uma expansão e uma aplicação do saber, é o lado operante e pragmático desta realidade. A transição destes dois saberes traduz-se na observação de actuações pedagógicas presenciais ou registadas possibilitando ao professor identificar aspectos positivos e negativos antes de passar à sua prática. Considera pois, que o saber fazer é um desenvolvimento e uma aplicação do saber, é o lado funcional e pragmático de uma mesma realidade, o saber.

Neste cenário a formação dos professores assenta em três fases: conhecimento, observação e aplicação. A supervisão da prática pedagógica reside numa relação dialéctica entre a teoria e a prática. A teoria ilumina a prática pedagógica que, por sua vez, ilumina a teoria já que exige um aprofundamento cada vez maior e uma observação cada vez mais criteriosa.

O período de supervisão consiste, essencialmente, em três etapas. Inicia-se com a preparação da aula com o professor, para depois discuti-la e finalmente conclui-se com a avaliação do ciclo de supervisão. As duas primeiras etapas são subdivididas em planificação e interacção.

#### f) Cenário Pessoalista

As referencias para este cenário são as variantes do modelo desenvolvimentalista preconizado por Combs, Fuller, Sprinthal e Glickman (in Alarcão e Tavares, 2003), entre outros. Sobressai a influencia da psicologia cognitiva e as tendências desenvolvimentalistas. Propõe programas de auto-conhecimento / desenvolvimento a partir da consciencialização das concepções pessoais e visa o desenvolvimento psicológico do professor, com vista a uma maior maturidade. Neste contexto, a formação deve partir da análise das concepções pessoais, isto é, nas suas crenças, valores, interesses e necessidades, centra-se pois em experiências de formação que favorecem a reflexão sobre si. Desta feita, cada um é modelo de si próprio e a observação de modelos exteriores é irrelevante.

---

O objectivo do processo de ensino / aprendizagem é o de desenvolver capacidades para resolver problemas e tomar decisões conscientes que permitam adaptação às exigências de diferentes contextos.

Neste modelo, o objectivo da supervisão é o de ajudar o profissional a desenvolver capacidades e competências e ensiná-lo a explorar os conhecimentos de que dispõe. A relação entre o supervisor e o formando torna-se essencial, e este segundo é visto como um adulto que se situa em estádios de desenvolvimento.

No entanto, há diferentes estilos de supervisão, que vão desde o mais dirigista ao *laissez-faire*. Salientamos as investigações de Glickman referidas por Alarcão(1994) que concluem que os professores, contrariamente ao que se possa pensar, não elegem um estilo não directivo de supervisão, sobretudo se for do tipo *laissez-faire*. Mesmo preferindo um estilo de colaboração, de descoberta conjunta, de facilitação do desenvolvimento e da construção educativa numa perspectiva de reflexão e acção, formação e intervenção, o estudo aponta para a preferência de um estilo de supervisão de cariz directivo, de colaboração ou não directivo consoante o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

#### g) Cenário Reflexivo

O modelo reflexivo surge como reacção tanto ao paradigma da racionalidade técnica como aos modelos de inspiração behaviorista. Considera-se que os profissionais detêm um saber prático que requer ser teorizado depois de reflectido. O profissional não é um mero técnico que executa comportamentos, é um ser social que equaciona a sua actividade no quadro dos constrangimentos e possibilidades do seu trabalho.

O conceito de reflexividade, tendo como mentor principal Schön, foi bastante desenvolvido na década de oitenta, ao nível da prática docente como vector na formação de professores. Por inerência, uma prática supervisiva com postura reflexiva influencia atitudes semelhantes nos jovens professores. Por isso, ao supervisor, prático experiente,

---

incumbe-lhe a tarefa de orientar, estimular, exigir, apoiar e avaliar sendo, em simultâneo, treinadores, companheiros e conselheiros.

#### h) Cenário Ecológico

Relativamente a este cenário, Alarcão (1994) parte da teoria ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner e designa-a por perspectiva ecológica. Nesta linha de actuação atenta-se às variáveis de contexto no processo de supervisão. O desenvolvimento do profissional é visto como um processo interactivo, inacabado e dependente do indivíduo e das possibilidades do meio. A situação de trabalho e os problemas concretos que aí surgem tornam-se os mais importantes motores da formação.

Neste contexto, a supervisão tem como função promover e gerir experiências diversificadas em contextos variados e proporcionar transições ecológicas entre novos papéis, novas actividades e novas pessoas legitimando desta maneira o contexto. A junção destes três factores, actividades, papéis e relações pessoais, são preponderantes no desenvolvimento humano e profissional.

Tavares, (1996) fazendo a apologia das relações interpessoais, defende claramente a necessidade de atender, nos processos de formação, à importância do contexto, ao conhecimento da pessoa humana, isto é, como aprende, como pensa, como sente, como age e interage. Esta envolvente afectivo-relacional possibilita melhores níveis de qualidade, de excelência e de sucesso em relação às pessoas e à instituição.

#### i) Cenário dialógico

Para Alarcão e Tavares (2003), esta nova abordagem de supervisão acentua aspectos dos cenários pessoalista e desenvolvimentalista e destaca a dimensão política e emancipatória da formação. Com raízes nas correntes de pensamento que valorizam as concepções antropológicas, sociológicas e linguísticas, Waite, referenciado por estes

---

autores, defende a supervisão dialógica e contextualizada. A linguagem e o diálogo crítico assumem um papel de relevo na construção da cultura e do conhecimento específico dos professores e na explicitação das circunstâncias contextuais, escolares e sociais que determinam o exercício da profissão docente. A análise dos contextos é preponderante à análise dos professores, sendo estes os actores mas considerados no colectivo e não na sua individualidade. Esta supervisão situacional implica analisar o discurso dos professores no seu quotidiano porque revela o seu pensamento e o seu modo de agir.

O supervisor, munido do seu conhecimento profissional e das suas competências interpessoais, é um parceiro, tal como outros professores em geral e dinamiza o diálogo com o objectivo de provocar mudanças nos contextos educativos.

## 2.2. Modelos da Association of Supervision and Curriculum Development

Tracy (2002) descreve igualmente alguns modelos de supervisão. Assim, refere que no anuário de 1982 da Association of Supervision and Curriculum Development (ASCD), podemos encontrar três modelos ou abordagens da supervisão: o modelo científico, o modelo clínico e o modelo artístico, defendidos por McNeil; Garman, Cogan e Goldhammer e Eisner, respectivamente.

No modelo científico, a supervisão serve para verificar o nível e a qualidade do ensino apresentados. No segundo modelo, modelo clínico, realça-se as interacções colaborativas entre o professor e o supervisor, onde as palavras de ordem são a confiança e a utilidade. Por último, o modelo artístico coloca o enfoque nos potenciais do estilo único do professor e tenta auxiliá-lo na exploração desses mesmos potenciais. O grande objectivo do supervisor é o de assistir o professor no sentido de fortalecer certos valores que exemplificam uma educação de qualidade.

---

## 2.3. Modelos de Glatthorn

A mesma autora apresenta ainda vários esquemas de supervisão que passamos a apresentar sumariamente. Para Glatthorn (in Tracy, 2002), são quatro os modelos de supervisão que surgem como uma série de quatro opções disponíveis para os supervisores, as quais podem ser misturadas e combinadas: modelo de supervisão clínica (Cogan e Goldhammer, Hunter, McNeil, Eisner), modelo do desenvolvimento profissional cooperativo, modelo do desenvolvimento auto-direccionado (Iwanicki e Redfern) e modelo da monitorização administrativa.

### a) Modelo de Supervisão Clínica

Para Glatthorn, o modelo de supervisão clínica distancia-se do modelo apresentado por Garman. Para ele, a supervisão científica e artística são exemplos da supervisão clínica. No entanto, afasta-se destas criando a sua versão: a supervisão centra-se na aprendizagem cujo objectivo é assistir o professor e não avaliá-lo, embora o supervisor mantenha um controlo significativo do processo. Glatthorn centra o processo nas actividades de aprendizagem dos alunos, analisando os meios pelos quais o comportamento do professor facilita ou não. Resumidamente, o seu modelo de supervisão clínica é mais um modelo de assistência, e, como tal, não cabe ao supervisor fazer a avaliação final.

### b) Modelo de Desenvolvimento Profissional Cooperativo

O segundo modelo apresentado por Glatthorn - o modelo de desenvolvimento profissional cooperativo - é também frequentemente designado por modelo de «supervisão colegial» ou de «pares», na medida em que dois ou mais professores trabalham em conjunto para o seu próprio desenvolvimento profissional. Uma vez mais, o objectivo não é avaliar.

---

#### c) Modelo de Desenvolvimento Auto- Direccionado

No modelo de desenvolvimento auto direccionado cabe essencialmente ao professor, embora seja monitorizado pelo supervisor, controlar o processo; daí ser igualmente não avaliativo.

#### d) Modelo de Monitorização

O modelo de monitorização administrativa é encarado como possível modelo alternativo ao modelo de supervisão clínica. Esta versão tanto serve objectivos avaliativos como de acompanhamento do professor. Na supervisão encarada por este prisma, o supervisor realiza algumas observações breves e informais, sem no entanto esquecer que essa monitorização é planeada por ele e não deixada ao acaso.

### 2.4. Modelos de McGreal

Os esquemas de modelos de McGreal (in Tracy, 2002)) constituem uma outra abordagem à supervisão. Este autor apresenta cinco famílias de modelos: a) modelos de normas comuns; b) modelos de estabelecimento de objectivos; c) modelos de produto; d) modelo de supervisão clínica; e e) modelos artísticos ou naturalistas. Para este autor os modelos variam entre a avaliação e a assistência. As classificações têm a ver com o seu enfoque, ou no processo ou nos resultados estabelecidos ou não estabelecidos.

#### a) Modelo de Normas

Relativamente ao modelo de normas comuns, destaca-se o grande pendor avaliativo. O supervisor detém quase exclusivamente o controlo, observa as aulas e avalia, sendo o professor um participante relativamente passivo. O pilar deste modelo é o processo de ensino. Por outro lado, o objectivo é a tomada de decisões administrativas acerca do desempenho do professor. Este tipo de modelo tem prevalecido nas práticas de supervisão usadas frequentemente nas escolas.

---

#### b) Modelo de Estabelecimento de Objectivos

O modelo de estabelecimento de objectivos situa-se numa linha de assistência ao professor. Os objectivos são organizados segundo uma determinada ordem de prioridade, com base em determinados critérios de importância, sendo ainda um contrato / acordo quanto aos resultados especificados.

#### c) Modelo de Produto

O modelo de produto, como o seu nome indica, centra-se em resultados especificados e baseia-se em medidas de desempenho dos alunos ao nível do comportamento, desenvolvimento de competências, conhecimento da matéria e atitudes para descrever a eficácia do ensino.

#### d) Modelo de Supervisão Clínica

O modelo de supervisão clínica centra-se no processo de ensino, postula a assistência e nega a avaliação do desempenho do professor. Este autor aproxima-se de Garman, na medida em que reforça a natureza colegial da relação supervisor / professor. Nesta perspectiva, a supervisão deveria ser capaz de responder às necessidades e interesses do professor, cabendo a este decidir o caminho do processo da supervisão.

#### e) Modelo Artístico ou Naturalista

O modelo artístico ou naturalista é o quarto modelo apresentado por McGreal. Opõe-se ao modelo de estabelecimento de objectivos e de produto na medida em que dá especial atenção à natureza imprevisível do ensino, enfatiza resultados não especificados utilizados para ajudar o professor a desenvolver o seu próprio talento.

---

## 2.5. Modelos de Pajak

Os quatro modelos de Pajak, também segundo Tracy (2002), podem ser classificados de modelos de «supervisão clínica».

### a) Modelo Original

Aqui incluem-se os modelos de supervisão clínica de Goldhammer, Cogan, Mosher e de Purpel. Tem por grande objectivo prestar assistência e apoio ao professor, de modo a que, paulatinamente, seja capaz de se auto-supervisionar.

### b) Modelo Humanístico-Artístico

Este modelo opõe-se à supervisão mecânica e burocrática dos anos 70. Pajak inclui nesta categoria o modelo de intervenção interpessoal de Blumberg que aposta nas relações humanas entre os diversos intervenientes envolvidos no processo de aprendizagem e o modelo de Eisner, já referido anteriormente.

### c) Modelo Técnico Racional / Didáctico

O modelo aqui apontado contrasta com o anterior, na medida em que o conhecimento é detido e controlado por especialistas, onde o professor é um consumidor desse tal conhecimento. Pajak selecciona Acheson, Gall, Hunter, Joyce e Showers para ilustrar esta família de modelos

### d- Modelo Desenvolvidor Reflexivo.

Para esta concepção, Pajak inclui a supervisão desenvolvimental de Glickman, o modelo de treino cognitivo de Costa e Garmaton, a visão da prática reflexiva de Schön, Zeichner e Liston, entre outros, onde a concepção da prática profissional assenta na



---

capacidade do professor para aprender a partir da experiência e reflectir criticamente sobre as suas próprias acções.

## 2.6. Modelos de Sergiovanni e Starratt

Sergiovanni e Starratt (in Tracy, 2002) apontam cinco opções à volta das quais a supervisão escolar se pode organizar: a) supervisão clínica; b) supervisão colegial; c) supervisão auto direccionada; d) supervisão informal; e e) supervisão baseada na pesquisa. Estes autores defendem que o professor deve desempenhar papéis - chave nas tomadas de decisão relativas às opções que mais se adaptam às suas necessidades num determinado momento. O tipo de opções condiciona os processos de supervisão, nos quais os professores e os supervisores desempenham vários papéis. A utilização da «autoridade profissional» como tema organizador é o reconhecimento de que a melhor forma de efectuar a supervisão é através do conhecimento profissional da prática.

Acrescentamos ainda o facto da supervisão estar desligada dos papéis hierárquicos da organização, prevalecendo um bom clima de diálogo e apoio.

## 2.7. Modelos de Tracy e MacNaughton

O último esquema de modelos a que fazemos referência são os de Tracy e MacNaughton (in Tracy 2002). Estes autores apresentam três modelos: a) o modelo orientado para objectivos; b) o modelo orientado para meios; e c) o modelo orientado para o professor.

### a) Modelo Orientado para Objectivos

A abordagem de objectivos educacionais é um desenvolvimento do modelo científico supra mencionado, em que o vector orientador é o de auxiliar o professor a projectar a sua instrução, de modo a que os alunos os atinjam. O professor eficiente é aquele que é

---

capaz de definir objectivos educacionais para os seus alunos e organiza a sua instrução no sentido da sua consecução.

Este modelo implica quatro passos-chave: a) reunião de pré-observação, b) observação, c) análise e estratégia e d) reunião de pós-observação. Estes passos são paralelos aos da supervisão clínica.

#### b) Modelo Orientado para Meios

O enfoque da supervisão deste segundo modelo recai sobre os meios ou estratégias utilizadas pelo professor para obter os resultados educacionais desejados, considerando que há uma relação de causa e efeito entre as estratégias delineadas e a aprendizagem do aluno.

#### c) Modelo Orientado para o Professor

O modelo orientado para o professor, contrariamente aos dois anteriores, não está pré-estabelecido, e nele a ênfase da supervisão é decidida pelo professor e não pelo supervisor ou por critérios externos. Conceptualmente, como refere Tracy (2002), aproxima-se do modelo clínico de Gorman e das versões originais de supervisão clínica de Cogan e Glodhammer apresentadas por Glatthorn e ainda de Pajak. Salienta-se aqui a relação positiva e colegial baseada na confiança entre o supervisor e o professor bem como uma grande auto direcção por parte do professor. A necessidade de mudança parte do professor e não do supervisor.

O modelo de supervisão clínica merece um certo destaque, na medida em que é referido pelos vários esquemas que acabámos de mencionar sem que, no entanto, a sua descrição convirja no mesmo sentido. No dizer de Tracy (in Formosinho, 2002a), este modelo pode ser encarado tanto como um modelo distinto dos demais ou como um conceito mais abrangente, a partir do qual derivam numerosos modelos.

---

Podemos entender que, numa primeira abordagem, a maioria dos modelos não considera muito as mudanças de papéis e responsabilidades imputadas aos professores e aos supervisores, não consigna as potenciais alterações nas estruturas organizativas das escolas nem o impacto das novas tecnologias. Estes modelos de supervisão baseiam-se, essencialmente nas seguintes premissas: a) o professor é o protagonista no processo de transmissão de ensino; b) o ensino é um acto observável; c) o acto de ensinar ocorre num tempo e lugar predeterminados nos quais o supervisor pode estar presente; d) os comportamentos de ensino do professor e as interacções com os alunos são acontecimentos significativos a observar no ambiente de aprendizagem; e) a interacção professor/supervisor é um meio eficaz de identificação dos aperfeiçoamentos pedagógicos necessários; e f) a interacção professor - supervisor deveria ocorrer face a face.

### 3. A Actualidade Supervisiva

A transformação e evolução que se tem operado, principalmente a partir dos anos oitenta, em conceitos como: ensino, aprendizagem, aluno, professor, escola e sistema educacional, fizeram com que os estudiosos da prática de supervisão também tivessem que reflectir e repensar o seu *modus operandi*, a fim de poderem acompanhar e se desenvolverem em simbiose com o carácter em mutação do ensino. Partindo do pressuposto que a aprendizagem não se deve confinar ao espaço da escola, que os ambientes de aprendizagem devem ser de cooperação, tanto ao nível professor / aluno como professor / professor, atribuímos aos professores funções de fornecedores de recursos, gestores e facilitadores de aprendizagens, numa postura antagónica a meros transmissores de conhecimento. Ora esta constatação aplica-se de igual modo aos supervisores.

Encarando a escola como uma organização de aprendizagem, a supervisão deve ser fundamentada na androgogia. Tracy (2002) aponta alguns autores, como por exemplo, Cross, Kidd, Knowles e Knox, que reconhecem a capacidade dos adultos para funcionarem como aprendizes ao longo de todo o seu ciclo vital. Afirma ainda que a

---

maioria dos adultos é capaz de se auto-dirigir e de assumir responsabilidade pela sua própria aprendizagem.

As focagens ou objectivos dos futuros modelos de supervisão dirigir-se-ão do ensino para a aprendizagem. Além disso, a filosofia subjacente às comunidades de aprendizagem é que todos os membros se desenvolvem continuamente independentemente do papel que desempenham. Neste âmbito, a supervisão deslocará a sua preocupação com a avaliação para a facilitação da função de desenvolvimento, mais próximo das perspectivas reflexivas e desenvolvimentais.

Alguns estudos recentes, como os de Johnson & Johnson, Barth, Fullan, (in Tracy, 2002), revelam que os adultos crescem e aprendem melhor num ambiente que simultaneamente estimula ou exige colaboração e cooperação e promove a realização, as relações interpessoais positivas, o suporte social e a auto-estima. Em suma, a supervisão do futuro deverá centrar-se na colaboração e no desempenho do grupo fornecendo paralelamente feedback suficientemente pormenorizado para se tornar útil ao aperfeiçoamento individual no seio do grupo.

Assim sendo, a futura geração de modelos de supervisão nortear-se-á pelas seguintes premissas: a) a escola é uma comunidade constituída por elementos que são aprendizes ao longo de todo o seu ciclo de vida; b) as pessoas são capazes de assumir responsabilidade pelo seu desenvolvimento, de se auto-dirigirem e de se auto-supervisionarem, quando têm acesso a recursos e mecanismos de acompanhamento adequados; c) os aprendizes adultos têm as suas necessidades próprias, distintas das necessidades das crianças; d) para melhorar o desempenho de qualquer indivíduo, devemos ter em consideração o ambiente organizacional global no qual as pessoas trabalham; e e) as pessoas aprendem melhor e são motivadas pela colaboração com os outros.

Nesta linha de orientação, Formosinho (2002a) apresenta o modelo ecológico de supervisão, defendendo a sua construção com base em vários pontos de partida: a) o

---

reconhecimento da importância dos contextos profissionalizantes significativos da estagiária, enquanto estagiária; b) o reconhecimento da importância das interações e comunicação entre esses contextos profissionalizantes; e c) o reconhecimento da importância da influência doutros contextos culturais e sociais mais vastos nesses contextos profissionalizantes mais próximos.

O modelo ecológico de supervisão da formação inicial de professores acentua que o desenvolvimento do ser humano está relacionado com os contextos vivenciais do professor, ou seja, com o estudar a iniciação à profissão, o que implica consequentemente estudar a interação entre o professor e os seus contextos de aprendizagem, onde o estágio deve ser encarado como o primeiro passo da formação contínua.

Neste âmbito, a supervisão é «concebida como apoio à formação tendo esta uma concepção integradora de várias dimensões: o currículo, o processo de ensino aprendizagem, a sala de actividades e a escola, a sociedade e a cultura», dito de outro modo, a supervisão é um processo para promover processos, uma vez «que se desenvolve não em laboratório asséptico, mas numa sala e numa instituição de educação(...) no contexto de uma sociedade que tem uma tradição cultural que envolve saberes, normas, crenças e valores» ( Formosinho, 2002a:116,117).

Ressalva-se, no entanto, que a questão fulcral não é a de escolher um ou outro modelo, mas sim de rematar que os modelos devem funcionar como janelas que iluminam a nossa investigação e prática da supervisão, expandindo o nosso pensamento e não limitando-o a padrões restritos. A análise dos modelos existentes, com o objectivo de criar novas abordagens, deve estar em consonância com as necessidades de cada indivíduo e da organização em que se encontra e com os valores e as convicções acerca do ensino e da supervisão.

---

Em suma, as dimensões de um bom modelo de supervisão tenderão para uma maior reflexão, colegialidade, abertura, comunicação com toda a comunidade, autonomia, eficácia pessoal e preocupação com o rendimento dos alunos e menos stress.

É nesta perspectiva que citamos Ribeiro (2000:89,90), como transição para o ponto seguinte. A autora refere o supervisor como «o professor que acompanha as primeiras experiências de prática do futuro professor que, de acordo com o modelo seguido pelo supervisor no acompanhamento e orientação das acções quer práticas quer reflexivas, favorece ou condiciona o desenvolvimento das capacidades e aptidões do candidato a professor e de si próprio».

#### 4. A Performance e a Função do Supervisor

Na pesquisa que efectuámos para a redacção deste capítulo, encontrámos as palavras «função», «papel», «tarefa» do supervisor, como sendo equivalentes. Daí optarmos por manter as três terminologias, a fim de evitar a repetição de uma em particular.

Sendo a supervisão uma actividade bastante complexa (Stones, in Vieira, 1993) depreende-se que, quem a pratica, tem pela frente um trabalho também bastante complexo. Portanto, identificar a função do supervisor também não será tarefa fácil, dada a panóplia de ligações que tece com diferentes áreas do processo de ensino e aprendizagem. Segundo o autor, trata-se de uma *super-visão* porque quem faz supervisão terá de ter uma visão apurada para ver o que acontece na sala de aula. Depois precisaria de *introvisão* para compreender o significado do que aí acontece. De seguida, impunha-se uma *antevisão* para ver o que poderia estar a acontecer e uma *retrovisão* para ver o que deveria ter acontecido e não aconteceu. Finalmente, uma *segunda - visão* para saber como fazer acontecer o que deveria ter acontecido e não aconteceu.

Apoiados em Vieira (1993), pudemos apurar que quem exerce a tarefa de supervisão é quem orienta outro num processo de formação relativamente formal e institucionalizado, embora não esquecendo que cada um possa ser supervisor de si

---

próprio. Tendo em conta a definição de supervisor à moda antiga, referida anteriormente por esta autora, alerta-se para as suas limitações, não que as qualidades referidas não sejam importantes, mas pelo facto de a elas estarem subjacentes a falta de formação específica e a mediania de actuação profissional a ela associadas.

Tem ficado claro que o papel desempenhado por este agente é demasiado importante para apenas serem necessárias as características pessoais ( como a qualidade de ser professor, a perspicácia, a inteligência, a sensatez, a simpatia, a perseverança, ou a imaginação) e alguma experiência. Assim, defende que a formação especializada nesta área torna-se imperativa.

Para esta autora, a tarefa do supervisor desenvolve-se em duas dimensões fundamentais da supervisão: a dimensão analítica - referente aos processos de operacionalização da monitoração da prática pedagógica; e a dimensão interpessoal, respeitante aos processos de interacção (acção recíproca) entre os sujeitos envolvidos na monitoração da prática pedagógica. É de salientar que estas duas terminologias pertencem ao modelo de supervisão clínica defendido por Cogan e Goldhammer, em oposição a uma supervisão de cariz normativo. Aqui a aula é considerada como uma clínica, mote para uma reflexão colaborativa do professor e do supervisor sobre a prática. A observação e a análise das situações reais de ensino e aprendizagem são o ponto de partida de desenvolvimento profissional do professor, pelo que a supervisão adquire uma dimensão reflexiva e experimental. É nesta linha de pensamento que Alarcão defende igualmente uma orientação investigativa face à prática pedagógica.

As duas dimensões referidas estão de tal modo ligadas que não é possível desenvolver uma, independentemente da outra. No entanto, a dimensão interpessoal parece exercer um papel regulador no processo de supervisão. Wallace (in Vieira, 1993:30) refere duas formas clássicas de encarar a tarefa do supervisor: a perspectiva prescritiva e perspectiva colaborativa. Na primeira, o epíteto por si só é significativo: o supervisor é tido como «autoridade única, juiz do pensamento; e actuação do professor, a quem dá lições de bom profissionalismo, servindo frequentemente como modelo a seguir». Na

---

perspectiva colaborativa, o supervisor aparece como um «colega com mais saber e experiência, receptivo por excelência ao professor que orienta, co-reponsabilizando-se pelas suas opções, ajudando-o a desenvolver-se para a autonomia através da prática sistemática da reflexão e da introspecção». Estas duas posturas não são exclusivas e encontramos na literatura definições intermédias.

Esta autora, apologista da perspectiva colaborativa, define as competências e funções fundamentais do supervisor em três áreas de reflexão / experimentação: a área da supervisão, a área da observação e a área da didáctica. Para cada uma delas, o supervisor adquire e desenvolve competências (atitudes, saberes e capacidades) e desempenha funções, através das quais evidencia essas competências.

Entende-se por área de supervisão o processo de monitoração da prática, nas suas dimensões analítica e interpessoal. Nela, estão incluídos aspectos como as regras e os princípios que regulam a supervisão, os papéis do supervisor e do professor na relação de supervisão, os estilos e modelos de supervisão, a sua instrumentação, entre outros.

A área da observação aplica-se ao processo de observação como estratégia de formação, inclui aspectos relativos às finalidades, objectos e formas de observação da prática pedagógica, os quais devem constituir objecto de reflexão e experimentação na formação de professores.

Na área da didáctica, encontramos o campo especializado de reflexão / experimentação do professor, onde se incluem aspectos relativos ao processo ensino/aprendizagem de cada disciplina em contexto escolar (planificação, execução e avaliação), abrangendo o conhecimento dessa disciplina, pelo que considera-os como o objecto privilegiado de reflexão /experimentação na formação de professores.

As competências aqui referidas reportam-se a um conjunto de atitudes, saberes e capacidades específicos da tarefa de supervisão e essenciais ao desempenho de papéis também especializados. Estas competências e funções referem-se às três áreas de



---

reflexão/experimentação. Relativamente às atitudes, podemos identificá-las na abertura, na disponibilidade, na flexibilidade e no sentido crítico. Os saberes, experiencial e documental, são os do processo de supervisão, do processo de observação e da didáctica da disciplina. A terceira competência refere-se às capacidades de descrição, interpretação, comunicação e negociação.

No respeitante às funções, a autora insere-as numa orientação reflexiva de formação e numa perspectiva colaborativa, em claro detrimento do supervisor como avaliador. A relação entre os sujeitos é enfatizada e tida como mediadora na interacção deles com o saber e a experiência, num processo colaborativo de desenvolvimento e de aprendizagem, orientado para o aperfeiçoamento da prática pedagógica do professor.

Passamos então a apresentar as cinco funções: informar questionar, sugerir, encorajar e avaliar.

a) Informar

Tal como o nome indica, pressupõe que o supervisor tenha de ser uma pessoa informada. A sua função primordial é a de fornecer informação relevante e actualizada no âmbito da supervisão, observação e didáctica, considerados os objectivos e as necessidades de formação do seu estagiário.

b) Questionar

Uma outra função é a de questionar. O supervisor é um exemplo de prático reflexivo, como tal, deve encorajar o estagiário a assumir também uma postura reflexiva. Então, o supervisor problematiza o saber e a experiência questionando o que parece óbvio, interrogando-se sobre a realidade que observa, equacionando os problemas da prática, confrontando opções alternativas; no fundo, deve questionar-se a si próprio e ao que acontece diariamente no seu meio profissional.

---

c) Sugerir

Sugerir apresenta-se como outra função que só é possível em conjugação com as anteriores. A sugestão de ideias, práticas e soluções motiva e impulsiona a realização de projectos de ambos. Sugerir significa propor, considerando que o professor tem poder de decisão.

d) Encorajar

Encorajar surge associado ao equilíbrio emocional do professor, daí representar uma mais valia em todo o seu processo de formação profissional.

e) Avaliar

Avaliar aparece como a quinta função do supervisor. Ela é entendida como um juízo de valor, encarada no seu sentido formativo e não classificativo. A avaliação é essencial à monitoração da prática pedagógica e não pode ser exclusiva do supervisor. A explicitação de procedimentos de avaliação pelo supervisor e pelo professor constitui um factor de abertura e de clarificação de uma função que não só é saudável como imprescindível em qualquer processo de formação profissional.

É nesta linha de pensamento que Alarcão e Tavares (1987) afirmam que o supervisor, cuja primeira meta é a de facilitar o desenvolvimento do professor, ou seja, ajudar a ensinar, também se desenvolve porque aprende ensinando, sem esquecer que o desenvolvimento do professor também tem por objectivo a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Sobre o mesmo se pronuncia Alarcão (1996:90) quando afirma que o supervisor «deverá reflectir sobre os dados que recolhe, auto-avaliando-se sistematicamente, de modo a corrigir e a melhorar as suas competências pedagógicas e reflexivas, promovendo assim, e como consequência, o sucesso dos seus alunos, dos candidatos a

---

professores, bem como o seu próprio sucesso profissional». Ou ainda Soares (1995:145) que aponta que a formação significativa acontece quando «a partir da acção e da integração da acção pela reflexão, no contexto de uma relação interpessoal genuína, o supervisor e o professor são co-actores da transformação das práticas e co-construtores de novas significações pessoais».

O papel do formador, na óptica daquele que facilita a aprendizagem, não significa que não possa envolver-se num «tipo de ensino mais tradicional, expositivo e que ele assuma, quando necessário, a função de comunicar informação, descrever teorias, discutir aplicações, exemplificar» Alarcão (1996:19), mas consiste essencialmente em demonstrar, questionar, aconselhar e exercer o espírito crítico. Assim, para esta autora, o supervisor tem essencialmente três funções: o de abordar os problemas que a tarefa coloca, escolher na sua actuação as estratégias formativas que melhor correspondem à personalidade e aos conhecimentos dos formandos com quem trabalha e tentar estabelecer com eles uma relação propícia de aprendizagem.

Para Ribeiro (2000:89), é ele quem desencadeia os processos de socialização profissional nos quais os futuros professores vão aprender. Por isso, defende uma evolução contínua «quer nas suas características de pessoalidade, quer de profissionalidade, sendo nesta dimensão que o estágio do formando, entendido como prática pedagógica, o deverá colocar no limiar contínuo de formação, suscitando e promovendo no educador/professor a vontade de investir na sua autoformação».

Esta mesma autora aponta para a importância do desenvolvimento de competências metacognitivas nos supervisores porque permitem conhecer, analisar e avaliar melhor as suas práticas de intervenção tanto como profissionais como parceiros na formação de outros. Portanto, como podemos constatar, estamos longe do supervisor à moda antiga.

Segundo Alarcão e Tavares (1987), Vieira (1993) e Sá-Chaves (1994), a supervisão assenta na noção de desenvolvimento profissional e na defesa de uma constante reflexão sobre o já experimentado para a construção de novas experimentações, numa tentativa

---

de acção cada vez mais eficaz e positiva. Neste sentido, o supervisor é aquele que acompanha, ajuda, desenvolve aptidões e capacidades, no fundo cria condições de sucesso ao futuro educador. Especificamente para Alarcão e Tavares (1987:62,63), as tarefas do supervisor subordinam-se ao verbo ajudar. Deste modo, compete-lhe ajudar a:

- estabelecer e manter um bom clima afectivo-relacional;
- criar condições para que o professor se desenvolva humana e profissionalmente;
- desenvolver o espírito de reflexão, auto-conhecimento e inovação;
- criar condições para que os professores mantenham o gosto pelo ensino;
- analisar criticamente os programas, textos de apoio, etc.;
- planificar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e do próprio professor;
- identificar os problemas e dificuldades que vão surgindo;
- determinar os aspectos a observar e estabelecer as estratégias de observação;
- observar;
- analisar e interpretar os dados observados;
- avaliar os processos de ensino-aprendizagem;
- definir os planos de acção a seguir;
- outras.

Pelo que tem sido referido, tanto o supervisor como o professor estão envolvidos na tarefa de aprender, ensinar e desenvolver-se para melhor intervirem. Como verdadeiros educadores que são, deverão tomar as decisões mais apropriadas para que a relação pedagógica com os alunos promova o desenvolvimento e aprendizagem de todos.

## 5. Estratégias Activas de Formação

Como registo final da componente teórica consideramos pertinente elaborar um pequeno capítulo sobre as estratégias mais utilizadas na formação de professores como estratégias de reflexão para tornar os professores mais reflexivos e conscientes na sua tarefa de educadores, ou seja, professores que questionem, que reflectam que avaliem e critiquem a sua prática. A reflexão, utilizada como um meio de formação, ajuda os

---

professores a compreenderem os seus problemas e necessidades e dá direcção e propósito à sua busca de ideias ajudando na teorização das mesmas (McIntyre, in Amaral et al., 1996).

Van Manen (in Amaral et al., 1996) diz que as estratégias implicam um tipo de reflexão a diferentes níveis, os quais resume a três : nível técnico onde a reflexão pretende que os formandos atinjam, a curto prazo, determinados objectivos mais específicos como, por exemplo, o de manter a disciplina na aula ou conseguir manter a atenção e interesse dos alunos. Neste nível, a principal tarefa dos formandos consiste em reflectir no seu próprio ensino – reflexão sobre e na acção – e aprenderem de outras fontes conhecimentos que os ajudem a atingir esses objectivos.

Em segundo lugar, temos o nível prático, onde a reflexão incide mais nos pressupostos, preposições, valores e consequências aos quais as acções estão ligadas. Os formandos neste nível avaliam o seu próprio ensino, teorizam sobre a natureza da disciplina que leccionam, sobre os processos de aprendizagem a longo prazo, sobre os seus alunos e sobre os objectivos mais vastos da escolarização.

Em terceiro, o nível crítico ou emancipatório, onde a reflexão se centra mais nos aspectos éticos, sociais e políticos de âmbito geral, incluindo as institucionais, que podem limitar a liberdade de acção do indivíduo ou constranger a eficácia das suas práticas. A reflexão leva o formando, desde o início da sua formação, a compreender o modo como o seu trabalho, moldado pelas estruturas institucionais e sociais, pode servir interesses diferentes dos alunos que ensina.

Todavia Van Manen (in Amaral et al., 1996) alerta ainda para a necessidade de haver uma gradação nos níveis de reflexão, ou seja, realizada do mais simples para o mais complexo, porque só depois dos formandos compreenderem a complexidade da situação de sala de aula é que podem relacionar a prática com os seus valores educativos.

---

Amaral et al. (1996:102) sintetizam em seis as estratégias mais referenciadas na literatura sobre a formação de professores e supervisão: as perguntas pedagógicas, as narrativas, a análise de casos, a observação de aulas, o trabalho de projecto e a investigação-acção. Salientam ainda que a utilização de uma estratégia não implica a exclusão das outras, pois cada uma delas pode solicitar o recurso às outras como forma de complemento.

Das estratégias anteriormente referidas desenvolveremos então uma breve síntese dos seus critérios mais importantes.

### 5.1- As Perguntas Pedagógicas

De acordo com Smyth (in por Amaral et al., 1996) a reflexão no campo da supervisão não pode situar-se apenas nos aspectos micro do processo de ensino-aprendizagem e dos conteúdos, mas deve ir mais além e atingir um nível macro de reflexão sobre os princípios éticos e políticos subjacentes ao ensino e à relação da escola com outras instituições existentes na sociedade.

As perguntas pedagógicas servem, desta forma, como um meio de reflexão através do qual os professores questionam, ou não, as práticas e teorias de ensino-aprendizagem, como também a sua validade. Smyth apresenta quatro tarefas apropriadas à formação de professores, integradas num processo que vai desde a descrição de situações educativas à reconstrução de concepções e práticas, passando pela interpretação e confronto de perspectivas. Estas tarefas são prometedoras de provocar maior reflexibilidade no professor, de permitir perspectivar uma mudança nas condições do ensino e de descobrir a natureza das forças que inibem e restringem a sua acção. Assim, as perguntas que se colocam ao professor em formação têm um papel determinante, na medida em que podem assumir diferentes níveis de reflexão:

---

a) A Descrição

O que faço? O que penso? São algumas das perguntas que o professor deve fazer ao iniciar a sua reflexão e que servem para reorganizar a experiência do seu ensino, recordar o que foi feito e objectivá-lo de modo a poder trabalhar sobre um discurso mais organizado.

b) A Interpretação

O que significa isto? O objectivo desta etapa é o de descobrir os princípios que elucidam as práticas e teorias subjacentes, através do diálogo consigo mesmo e com os outros. Pretende-se que, através do questionamento dos porquês dos actos de ensino, o professor possa começar a conjecturar sobre a natureza das forças que o levam a agir do modo como age.

c) O Confronto

Como me tornei assim? Nesta fase, o supervisor procura que o professor questione a legitimação das teorias subjacentes ao seu ensino levando-o, muitas vezes, a aperceber-se que elas não são uma construção individual, mas produto de normas culturais e sociais com raízes profundas, das quais, na maior parte das vezes, nem nos damos conta.

d) A Reconstrução

Como me poderei modificar? O professor, quando aprende, reconstrói os seus conhecimentos, remodela, integra o novo no conhecido e é pela reconstrução dos seus saberes que o professor vai alterar as suas práticas, constatando que o ensino não é uma realidade imutável, definida só pelos outros, mas que tem muito de si e é contestável na sua essência.

---

Por outro lado, Tom (in Amaral et al., 1996) também refere a importância das perguntas pedagógicas como meio de reflexão sobre o ensino mas defende que estas devem incidir sobre diferentes tópicos, perspectivados numa dupla dimensão: técnica (situações específicas ligadas à sala de aula) e moral (questionamento da validade ética, moral, política de certas crenças e práticas).

## 5.2. As Narrativas

As narrativas são relatos dos acontecimentos da prática pedagógica por escrito, do que o formando faz no seu dia-a-dia. Ao serem utilizadas como estratégias de reflexão, dão um grande contributo na formação do professor, pois se o supervisor habituar o formando desde o princípio a registar as suas práticas, a reflectir sobre elas e até a partilhar esses registos, poderão constituir documentos preciosos, cuja análise contribuirá para uma avaliação e reconstrução permanente da sua forma de estar e de agir.

Holly (in Amaral et al., 1996) refere três tipos de narrativas que diferem entre si pelo carácter mais objectivo e factual ou subjectivo da informação que nos transmitem: o diário de bordo é o mais objectivo, pois descreve os factos tal e qual como se passam; o diário íntimo, para além de descrever os acontecimentos, permite ao mesmo tempo uma reflexão pessoal, através de um diálogo consigo próprio e com as suas acções. Por fim, o registo quotidiano, que inclui características do diário de bordo e do diário íntimo, baseia-se na reconstrução da experiência vivida, não apenas apontando os factos, mas também os sentimentos, permitindo consciencializar-se daquilo que foi objectivo e daquilo que foi subjectivo.

Desta forma, através das narrativas, o formando poderá guardar as experiências vividas dando-lhe uma perspectiva diacrónica, importante na constatação da evolução e da aprendizagem que está a realizar, tanto a nível pessoal como profissional.



---

### 5.3. A Análise de Casos

Tal como a narrativa, «os casos» são registos de acontecimentos ocorridos na sala de aula que o professor considera pertinentes e importantes para o acto educativo. O caso escolhido é posteriormente reconstruído, interpretado, decomposto em partes para que possa ser estudado à luz dos pressupostos teóricos que lhe estiveram subjacentes e de que o professor não teve consciência no momento da sua actuação.

É uma forma de incentivar a reflexão sobre a acção e de criar no professor o hábito de parar para reflectir sobre algo que lhe aconteceu, que o impressionou positiva ou negativamente, levando-o, numa fase posterior, a tirar as suas conclusões teóricas sobre esses acontecimentos e formas de actuar.

Segundo McAnnich (in Amaral et al., 1996) a utilização da metodologia do estudo de casos na educação é motivadora do desenvolvimento do formando, na medida em que o envolve na aquisição de conhecimentos sobre o processo educativo. Acrescenta ainda que a análise de casos sobre o ensino deve comportar três objectivos:

- a) desenvolver o conhecimento teórico do formando, de forma a poder ver através das «lentes» das diversas teorias anteriormente adquiridas;
- b) orientá-los para um desenvolvimento epistemológico que integra o conhecimento científico e pessoal;
- c) encorajar a aplicação desses conhecimentos teóricos à prática pedagógica, num contexto de questionamento e reformulação sistemáticos.

### 5.4. A Observação de Aulas

Partindo do princípio que a prática do ensino em situação de sala de aula constitui um pressuposto fundamental do desenvolvimento profissional do professor, a observação de aulas, tanto de um colega, como de outro professor e até do supervisor, pode ser um método muito eficaz na consciencialização do seu próprio processo instrucional, através da compreensão do que vê fazer, do que faz e do que se passa na sala de aula.

---

Como o próprio nome indica, a observação de aulas centra-se na sala de aula e na observação dos acontecimentos que ali decorrem. Segundo Estrela, (1999) a observação pode ser realizada de três formas: observação naturalista, observação ocasional e observação sistemática.

#### a) A Observação Naturalista

Na observação naturalista, o observador procura registar os comportamentos que ocorrem dentro da sala de aula. O registo é feito durante um determinado período de tempo e tem de ser o mais completo possível, por isso, o observador pode recorrer a outros instrumentos como o gravador e o vídeo para auxiliá-lo na observação.

Na perspectiva de Day (in Amaral et al., 1996), a observação naturalista serve para introduzir o formando na complexidade da sala de aula, ajudando-o a aperceber-se da multiplicidade de papéis que o professor tem de assumir e na interpretação de comportamentos, na medida em que abrange quase a totalidade dos vários aspectos de ensino e aprendizagem.

#### b) A Observação Ocasional

A observação ocasional ocorre de uma forma idêntica à observação naturalista, em contexto de sala de aula, mas é selectiva nos comportamentos a registar e centraliza-se só num determinado comportamento ou acontecimento que vai ser objecto de uma descrição detalhada (pode também recorrer aos meios áudio visuais) para futura análise. Segundo Amaral et al. (1996), esta estratégia é muito utilizada na supervisão; após a identificação de um problema na prática do formando, segue-se a elaboração de um plano para a sua resolução. Este processo passa pela investigação acerca das causas e efeitos de determinada acção e pela incidência da formação na área onde o formando apresenta maiores dificuldades.

---

### c) A Observação Sistemática

A observação sistemática tal como as anteriores, é utilizada para registar os comportamentos observados na sala de aulas, mas diferencia-se das outras porque recorre a instrumentos, como a grelha de observação, que apresentam diversas categorias e subcategorias, onde o observador assinala os comportamentos observados. Este instrumento pode ser construído pelo próprio ou utilizar uma que já exista.

### 5.5. O Trabalho de Projecto.

O trabalho de projecto baseia-se no estudo de problemas ou situações problemáticas encontrados na prática, que despertam interesse no grupo de formandos que se propõem a reflectir sobre eles, a investigá-los e a desenvolvê-los. O grupo lança várias sugestões e entra em negociações a fim de chegar às hipóteses de resolução do problema. O supervisor pode também dar sugestões para a escolha do tema ou problema a ser reflectido e desenvolvido.

Neste devir, Arfwedson (in Amaral et al., 1996) defende que deverá ser a partir das necessidades dos formandos que os projectos se devem organizar, centrados em problemas encontrados na prática e cuja reflexão e debate devem ser geridos preferencialmente pelos mesmos. O mesmo autor salienta que estes momentos de reflexão são extremamente importantes para o aumento do conhecimento dos formandos e desenvolvimento das suas personalidades.

### 5.6. A Investigação - Acção

A investigação-acção é uma metodologia que implica uma permanente dinâmica entre teoria e prática. O professor tem um papel activo no terreno da própria pesquisa, onde analisa as consequências da sua acção, o que vai posteriormente produzir efeitos directos sobre a sua prática.

---

Wood (in Amaral, et al., 1996) defende que a investigação-acção constitui um processo reflexivo por si mesmo, pois esta metodologia requer que o formando coloque perguntas acerca do ensino e reveja essas mesmas perguntas até que a pergunta que foi feita mude ou seja respondida. É o sucessivo remirar da mesma pergunta que dá firmeza à reflexão, levada a cabo através de ciclos sucessivos de quatro fases que constitui esta estratégia: planear, agir, observar e reflectir e que Nunan (in Amaral et al., 1996) sintetiza da seguinte maneira:

- Planear: elaborar um plano de acção para melhorar uma determinada situação. Este plano direcciona-se à compreensão e resolução de uma situação considerada problemática, face à qual o professor formula hipóteses explicativas, a confirmar mediante estratégias supostamente adequadas;
- Agir: colocar em prática um plano de acção que tem por objectivo a resolução do problema inicial;
- Observar: consiste na observação dos efeitos da acção no contexto em que esta ocorre. Implica o recurso a estratégias de recolha e análise de informação;
- Reflectir: meditar sobre os efeitos observados, de modo a permitir concluir da validade das hipóteses iniciais e da eficácia das estratégias de acção para a resolução do problema. Esta reflexão pode originar a elaboração de um segundo plano, iniciando-se deste modo um novo ciclo de investigação.

A utilização da investigação-acção, como estratégia de reflexão, assume um papel crucial na formação dos professores, na medida em que os incentiva a reflectir e a questionar continuamente a prática e articula os saberes anteriores com aqueles que estão continuamente a adquirir.

---

Todavia o favorecimento de umas em detrimento de outras justifica-se pelo modo como o supervisor encara o seu papel, pelas suas crenças, pelos seus valores e pelo próprio conhecimento relativo à supervisão, bem como à sua concepção de estágio.

## 6. As Concepções Pedagógico - Didácticas do Estágio

Não obstante a apreensão manifestada por José Lopes da Silva (2005), Presidente do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, em missiva enviada à Ministra da Educação, Maria de Lourdes Rodrigues, relativamente à reformulação da organização dos estágios pedagógicos, o Decreto Lei. N.º 121 / 2005, de 26 de Agosto, Artigo 2 contraria aquilo que é do consenso nacional e internacional a propósito da necessidade de uma prática de formação de professores que dê particular relevo à prática profissional, supervisionada com adequada inserção em ambiente escolar.

A não atribuição de turmas às estagiárias, imposta por este decreto, implica um modelo de formação de professores que as universidades consideram obviamente insuficiente à luz da literatura de investigação sobre a formação de professores quanto ao *praticum*.

Não podemos deixar de colocar a questão que nos parece óbvia: porque é que o Ministério da Educação ignora os estudos das Ciências da Educação? Se investir no futuro passa por investir na educação, isso implica igualmente investir na formação de professores. A legislação do Ministério da Educação, para a formação inicial de professores, deve possibilitar a aplicação do conhecimento produzido pelos especialistas desta área de estudo.

Por outro lado, as recomendações para a formação inicial de professores, redigidas pela Comissão ad hoc do CRUP (2000) são claras sobre esta temática. Formar professores, isto é, ensinar a ser professor implica a aprendizagem das matérias disciplinares e a aprendizagem dos aspectos do como ensinar e do como se inserir no meio escolar e na profissão docente. Inventariando a literatura sobre a formação de professores, esta Comissão destaca algumas linhas orientadoras que passamos a referir:

---

a) A formação inicial de professores constitui a componente base da formação do professor e, como tal, precisa de ser articulada com a formação pós-inicial. Tornar-se professor significa que o desenvolvimento profissional é um processo contínuo. Logo, trata-se de uma etapa fundamental porque alicerça o percurso posterior. Por outro lado, tem de ser suportada por alguns requisitos pessoais como uma sólida formação ética, cultural, pessoal e social.

b) A formação inicial deve proporcionar um conjunto coerente de saberes estruturados de uma forma progressiva, apoiados em actividades de campo e de iniciação à prática profissional, de modo a desenvolver competências profissionais. Esta etapa deve preparar o jovem professor para um pleno desempenho na sala de aula, na escola e na comunidade. A formação inicial, para além da dimensão académica, precisa de proporcionar uma componente prática de uma forma gradual permitindo-lhe um contacto com a escola antes de chegar ao exercício efectivo e pleno de funções docentes aquando do estágio, sob uma supervisão adequada.

Esta perspectiva evita que o estágio pedagógico seja uma formação por justaposição realizada, normalmente, no último ano das Licenciaturas em Ensino e reitera a necessidade de uma prática orientada.

c) A formação inicial tem de saber partir das crenças, concepções e conhecimentos dos jovens candidatos a professores. O mundo da escola, do ensino, dos professores e dos alunos não é um mundo desconhecido para o jovem professor, pois foi neste e com este meio que ele cresceu. A formação inicial tem de partir desta aprendizagem mas evitando um sistema de reprodução e incutir que a profissão docente se aprende.

d) A formação inicial tem a responsabilidade de promover a imagem do professor como profissional reflexivo, empenhado em investigar sobre a sua prática profissional de modo a melhorar o seu ensino e as instituições educativas. As práticas reflexivas, para além de transformarem a dimensão pessoal das concepções e crenças dos estudantes, permitem o desenvolvimento da dimensão investigativa e de uma aprendizagem

---

significativa que assenta no desenvolvimento da competência do questionamento da prática e de uma atitude reflexiva.

e) A formação inicial deve contemplar uma diversidade de metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação do desempenho do formando. Ao longo da sua formação, o formando deve trabalhar segundo metodologias de ensino e de aprendizagem diferentes para que possa desenvolver uma variedade de conhecimentos, de capacidades, de atitudes e de valores, o que, por si só, também é uma aprendizagem. As diferentes modalidades e tarefas de avaliação, incluindo a sua auto-avaliação, devem igualmente estar contempladas nesta etapa.

Em jeito de síntese, esta Comissão reitera que estas orientações são compatíveis com a diversidade de modelos de formação existentes. Mesmo com contextos institucionais, locais, disciplinares e projectos de formação diferentes é possível organizar percursos de formação assentes nas preocupações acima referidas.

Em nosso entender, este Decreto inviabiliza, por um lado, os princípios enunciados por esta Comissão, por outro, o quadro legal que refere que as componentes essenciais de preparação inicial para o exercício da profissão de professor são a formação pessoal e social, a formação científica, tecnológica, técnica ou artística na especialidade, a formação científica no domínio pedagógico-didáctico e a prática pedagógica.

Por seu turno, Rodrigues (2001) divide a formação inicial em duas macro dimensões: uma, responsável por uma sólida, exigente e rigorosa formação científica, no domínio da especialidade de ensino e no domínio das Ciências da Educação, outra, responsável por uma «imersão» exigente, rigorosa e apoiada no contexto real de trabalho.

Nesta perspectiva, a profissão aprende-se na escola, com a comunidade escolar e, na sala de aula, com os alunos, num processo longo e de uma vida; «a prática em situação real de trabalho é o lugar de produção e da tomada de consciência de uma parte relevante dos saberes específicos dos professores profissionais» Rodrigues (2001).

---

Todavia, esta aprendizagem *in loco* não dispensa todo um conjunto de saberes (da especialidade de ensino e da educação) imprescindíveis ao exercício profissional, os quais se devem adquirir independentemente da prática. Ou seja, há um conjunto de saberes que não exige uma aprendizagem situada ou contextualizada numa prática.

O estágio pedagógico possibilita a primeira aproximação à prática profissional e promove a aquisição de um saber, de um saber-fazer e de um saber julgar as consequências das acções didácticas e pedagógicas desenvolvidas no dia a dia profissional. Deste modo, o envolvimento com os alunos, com os colegas e com o supervisor (Jackson in Freire, 2001) possibilita a aquisição de saberes profissionais e mudanças, quer nas estruturas conceptuais, quer nas concepções de ensino (Clark & Peterson in Freire, 2001).

Não obstante, várias são as orientações conceptuais para o desenvolvimento do estágio pedagógico. Passamos a apresentar três concepções de estágio pedagógico: aplicação da teoria, prática profissional e emancipação profissional. Tais concepções decorrem de diferentes orientações conceptuais ou ideológicas, académicas, técnica, prática, pessoal e social, para a formação inicial de professores (Feiman–Nemser, Liston & Zeichner, in Freire, 2001) e fundamentam-se nos interesses constitutivos do conhecimento, técnicos, práticos e emancipatórios (Habernas, in Freire, 2001).

Estas concepções coexistem na prática profissional, não são mutuamente exclusivas e não existe uma demarcação clara entre elas, embora tenham implicações distintas no modo de conceber e justificar a formação. As diferenças residem não nos métodos usados para promover a aprendizagem, mas sim nos pressupostos que lhes estão subjacentes quanto ao conhecimento profissional, ao papel da reflexão nas práticas de formação e à imagem do professor. Para a caracterização de cada concepção do estágio incidiremos sobre estas três dimensões tentando identificar a natureza do conhecimento profissional, quem cria esse conhecimento, as finalidades da reflexão nas práticas de formação e qual a imagem de professor a valorizar.



---

Estas três concepções de estágio fundamentam-se nas orientações académicas e técnicas na formação inicial de professores (Liston & Zeichner, in Freire, 2001) e nos interesses técnicos constitutivos do conhecimento (Habermas, in Freire, 2001).

### 6.1. O Estágio Pedagógico como Aplicação da Teoria

Quanto à primeira concepção – Estágio Pedagógico como Aplicação da Teoria – as orientações académicas e técnicas sugerem que o estágio pedagógico pode ser encarado como aplicação da teoria. Pressupõem que o ensino constitui uma ciência aplicada, que existe um conhecimento profissional básico e que o estágio pedagógico visa possibilitar a aquisição de competências pedagógicas e a aplicação eficiente do conhecimento científico e educacional.

Os interesses técnicos constitutivos do saber fundamentam esta concepção por pressuporem que o conhecimento é instrumental da acção. Se tivéssemos em conta apenas estes interesses, os saberes disciplinares dominariam as acções a realizar, indicariam o caminho correcto a seguir e não considerariam as pessoas e os contextos onde estão inseridos. O professor seria considerado como um técnico cujas acções a desenvolver teriam como objectivo a transmissão eficiente dos conhecimentos específicos no currículo formal, ignorando o contexto de ensino e as interacções sociais que ocorrem na sala de aula.

A concepção do estágio pedagógico como aplicação da teoria preconiza a existência de um conhecimento para a prática (Cochran-Smith & Lytle, in Freire, 2001), pronto a ser usado pelo professor e subentende também que quanto mais este conhecer acerca das matérias de ensino, das teorias educacionais e das estratégias de ensino/aprendizagem, maior qualidade terá a sua prática. O conhecimento a usar é criado pela investigação educacional e científica. Deste modo, o professor competente é aquele que possui um conhecimento profundo tanto dos assuntos científicos como das estratégias de ensino que permitem criar situações de aprendizagem para os seus alunos.

---

#### a) Conhecimento profissional

Quanto ao conhecimento profissional, Shulman (in Freire, 2001), identifica sete dimensões quando os professores planeiam e ensinam: conhecimento das matérias de ensino, conhecimento pedagógico geral, conhecimento curricular, conhecimento dos alunos, conhecimento das finalidades educativas, conhecimento de outros conteúdos e conhecimento pedagógico do conteúdo. Este último tem a particularidade de ser de um tipo único para o ensino. Segundo Shulman (in Freire, 2001), este tipo de conhecimento «representa uma amálgama entre o conteúdo e a pedagogia e traduz uma compreensão sobre o modo de organizar tópicos particulares, problemas e questões que sejam, simultaneamente, adaptados à diversidade de interesses e capacidades dos alunos».

O conhecimento pedagógico de conteúdo representa então um novo tipo de conhecimento a adquirir pelos estagiários. A questão aqui é a maneira de apresentar as matérias de ensino aos alunos. É na procura de estratégias para apresentar os conteúdos das disciplinas que os professores criam representações ou transformações que facilitam a compreensão das matérias por parte dos alunos. O mesmo autor refere que muitos professores não têm adequada e suficientemente um conhecimento acerca dos conteúdos científicos de ensino e nem possuem uma ideia clara sobre como ensinar os diferentes conteúdos curriculares.

O conhecimento de conteúdo pedagógico representa a compreensão dos professores relativamente à melhor maneira de ajudar os alunos a compreenderem conteúdos científicos específicos. É este tipo de conhecimento que os estagiários vão aprender neste ano da sua formação. Cabe, ou caberia, aos formadores ajudar os estagiários neste sentido. Numa concepção de estágio como aplicação da teoria, a tónica está nos conhecimentos relativos às disciplinas científicas de ensino, ao rigor como os conteúdos são transmitidos, ignorando-se o conhecimento de conteúdo pedagógico e o papel que ele ocupa na transformação do currículo formal em currículo de ensino.

---

#### b) Papel da reflexão na prática de formação

No estágio pedagógico encarado como aplicação da teoria, o papel da reflexão tem finalidades de interpretação. Estas finalidades de interpretação referem-se à imagem do professor como aquele que toma decisões, consciente e racionalmente, acerca do seu ensino. Tem a ver com o que o professor aprende, como aprende e o uso que dá ao conhecimento. Aqui, a prática reflexiva pressupõe um processo de interpretação das situações vividas e implica que fundamente as decisões e julgamentos pedagógicos nos saberes profissionais existentes, que são reorganizados de acordo com a sua experiência pessoal. A reflexão situa-se entre o conhecimento e a acção, o conhecimento dirige a acção. No processo reflexivo sobre a acção são utilizados conhecimentos científicos, pedagógicos e didácticos, cujas fontes encontram-se em autoridades exteriores.

#### c) Imagem do professor

De acordo com Anderson (in Freire, 2001), os professores podem ser classificados como técnicos, clínicos, profissionais reflexivos e investigadores. Na concepção de estágio como aplicação da teoria, o professor é considerado como um técnico que aplica o conhecimento adquirido às situações práticas. Conhecer as matérias científicas de ensino e as estratégias educacionais a usar é suficiente para ser considerado um professor competente. Nesta perspectiva, os estagiários ao desempenharem funções docentes adquirem os comportamentos que os tornarão professores competentes. O estágio vai ajudar a desenvolver actividades lectivas consideradas eficazes.

A avaliação coloca a tónica sobre o desempenho e as competências que os estagiários demonstram. Estes são avaliados em função de critérios de qualidade estabelecidos externamente, não sendo considerados a especificidade e o contexto onde decorre o estágio.

Contrariando esta perspectiva, encontramos Diamond (in Freire, 2001) para quem a formação de professores deve ser pensada como uma contínua transformação das

---

estruturas conceptuais e onde os estagiários devem ser encarados como pessoas e não como objectos programáveis. Combs (in Freire, 2001) é outra figura crítica em relação a esta concepção de estágio apontando o seu carácter mecanicista e técnico que pode constituir um obstáculo ao crescimento profissional.

Elliott (in Freire, 2001), ao considerar que o acto de ensinar não é uma questão de aplicação das ideias vindas da teoria, nem uma questão de aplicação de competências pedagógicas, aprendidas num processo de treino, com o objectivo de produzir produtos finais padronizados e mensuráveis, entende que no ensino a teoria e a prática podem ser interligadas em diálogo no sentido de se influenciarem mutuamente, constituindo assim uma unidade.

Nesta concepção de estágio, as aprendizagens decorrentes da prática são marginalizadas, o desenvolvimento profissional é considerado como a aquisição de uma competência pedagógica e de uma eficácia padronizada que não tem em conta a pessoa do professor. Assim sendo, o professor é considerado como um técnico que utiliza os saberes produzidos por pessoas que desconhecem os contextos escolares. Os conhecimentos adquiridos durante a vivência experiencial do ensino não são valorizados.

## 6.2. O Estágio Pedagógico como Prática Profissional

A dimensão artesanal do ensino ganha aqui terreno. A imprevisibilidade das situações diárias decorrentes do ensino faz com que o professor faça escolhas e tome decisões de imediato sobre o que fazer e como agir. Neste sentido, requer-se do professor arte, flexibilidade, adaptabilidade e intuição para resolver problemas que eventualmente possam surgir. O estagiário é um aprendiz que aprende através da imersão na prática, no desempenho do ofício, observando o mestre a dar as suas aulas e aceitando as sugestões quando é observado. O conhecimento profissional é de natureza prático e é adquirido à medida que realizam diferentes actividades docentes.

---

#### a) Conhecimento profissional

Os professores possuem um conhecimento profissional que tem natureza prática e pessoal (Calderhead, Connelly & Clandinin, e Elbaz, in Freire, 2001). Este tipo de conhecimento caracteriza-se por ser particular, contextualizado, específico às situações e de pequena durabilidade em oposição ao conhecimento teórico, geral e universal, merecedor de confiança, de grande durabilidade e aplicável a um grande número de situações (Schwab, in Freire, 2001).

O conhecimento pessoal e prático é descrito por Clandinin (in Freire, 2001:10) como «ligado às experiências passadas das pessoas, ao pensamento e à acção presente e aos futuros planos e acções». Implica o conhecimento prévio e admite a natureza contextual do conhecimento do professor. Cada situação é portadora de conhecimento que, por sua vez, é construído e reconstruído pelas vivências de cada um. Todavia, este conhecimento, que tem uma utilidade prática, encontra-se desligado da investigação em educação e a aprendizagem do ensino torna-se morosa, idiossincrática e singular, com alterações imprevisíveis do ponto de vista do supervisor.

Schön (in Freire, 2001) refere igualmente o carácter prático do conhecimento, defendendo que a aplicação do conhecimento teórico, fora de contexto, a situações de incerteza, ambiguidade, instabilidade e de conflito de valores próprios da prática profissional docente, não resolve os problemas que o professor pode encontrar no seu quotidiano.

A actividade do professor implica o uso de formas especializadas de conhecimento que permitem responder, de imediato, aos problemas que a acção instrucional lhe coloca no seu dia-a-dia. A instabilidade e a não pré determinação das situações reais não são muito compatíveis com a racionalidade técnica. A resolução do problema depende de vários factores, nomeadamente do modo como é equacionado, dos significados que atribuímos aos diferentes aspectos envolvidos e da aplicação de um conhecimento já

---

adquirido e que foi aprendido através do desempenho da actividade profissional (Schön, in Freire, 2001).

Quando um professor opta por uma determinada solução, de entre várias alternativas, para resolução de um determinado problema, implica o pensar acerca das consequências das acções, do uso do conhecimento sobre o ensino e das possibilidades do aumento desse conhecimento que poderão conduzir a mudanças numa actuação futura. O professor adquire conhecimento num diálogo entre aquilo que já sabe e o que a prática lhe proporciona.

#### b) Papel da reflexão na prática de formação

Na concepção do estágio pedagógico como prática profissional, a prática reflexiva tem subjacente finalidades de inquirição. As acções a desenvolver na sala de aula subordinam-se às finalidades expressas no currículo formal, que indicam um determinado sentido e direcção, impondo uma reflexão sobre as que se afiguram como as mais adequadas para os alunos e para as diferentes situações. O professor, antes de optar por uma determinada acção e tomar decisões curriculares, precisa de compreender e de identificar o contexto. Esta deliberação implica um processo de auto - reflexão. Nesta perspectiva, o professor encontra-se num processo de inquirição informal que pode ser usado em diversas situações da prática docente (Jackson, in Freire, 2001).

Para Dewey (in Freire, 2001) a inquirição está sempre presente nas nossas vidas, tanto pessoal como profissionalmente. Esta actividade de inquirição encontra-se condicionada pela nossa experiência pessoal e pelas circunstâncias das situações a resolver. Portanto, os condicionalismos internos de cada um e os externos como o ambiente, o tempo e o lugar coexistem. A compreensão da situação problemática, a implementação de soluções e a avaliação dos resultados implicam um processo de reflexão de modo a encontrar a solução. Assim, a reflexão surge na sua função deliberativa, uma vez que houve lugar a uma escolha baseada num conhecimento interior à acção. No fundo, é uma interpretação subjectiva de uma dada situação, de um processo de selecção de

---

estratégias e de tomada de decisão, que é pessoal, tendo em conta a sua experiência e a previsibilidade das consequências futuras.

#### c)- Imagem do professor

Relevando estas considerações, a imagem do professor surge como a de um decisor, aquele que toma efectivamente decisões. Aquilo que faz com os seus alunos assemelha-se muitas vezes ao que faz um médico com o seu paciente. A metáfora de professor como clínico (Calderhead, in Freire, 2001) substitui a imagem do professor como técnico. Cabe-lhe diagnosticar os problemas que os alunos enfrentam quando aprendem e encontrar as estratégias que melhor se adequam à sua resolução.

Segundo Clark e Peterson (in Freire, 2001), ensinar envolve tomadas de decisão e a resolução de problemas. Deste modo, o professor não é um actor que age segundo um encenador, o professor é uma pessoa que interpreta o currículo formal e os acontecimentos da sua profissão com base nos seus conhecimentos e nas suas concepções de ensino e aprendizagem e, por consequente, toma as decisões que melhor se adaptam às circunstâncias em questão. A tomada de decisão revela-se então um processo cognitivo, de entre vários, na sua prática profissional quotidiana.

Alguns estudiosos apontam, por seu lado, nesta orientação a possibilidade de encorajar a imitação e o conservadorismo da prática (Lortie, in Freire, 2001).

### 6.3. O Estágio Pedagógico como Emancipação Profissional

A orientação pessoal valoriza as relações interpessoais na sala de aula e premeia o processo de desenvolvimento pessoal e cognitivo dos alunos. De acordo com Tavares (1996:25) é a «qualidade dessas relações que servirá de alavanca para que as sociedades que estão a ficar velhas e desorientadas dêem o salto para a nova sociedade emergente que terá de assentar em pressupostos, atitudes e processos distintos». As finalidades da

---

educação são delineadas em termos do crescimento dos alunos, da sua autonomia e integridade e da satisfação das suas necessidades.

Para Alarcão (1996:187), «educar para a autonomia implica fazer um ensino reflexivo que, por sua vez, se baseia numa postura reflexiva do próprio professor», Assim, a actuação do professor reflexivo e do aluno autónomo interpenetram-se numa finalidade paralela, isto é, prevalece a consciencialização do que é ser professor e ser aluno. Apenas esta «consciencialização dá sentido à função do professor e à função do aluno e norteia as actividades formativas em cada um desses níveis». A educação é encarada como um processo de libertação e como um meio capaz de desenvolver as qualidades próprias e únicas do ser humano.

O professor não muda talentos básicos, cria o ambiente necessário ao desenvolvimento das potencialidades dos seus alunos. É um facilitador das aprendizagens, um colega, um amigo que proporciona um ambiente criativo e estimulante, que promove a experimentação e possibilita a cada um a descoberta das suas potencialidades. Esta concepção assemelha-se ao novo paradigma educacional emergente, numa aprendizagem colaborativa defendida pelos construcionistas / construtivistas, nas figuras de Vygotsky e Papert.

A orientação social vincula-se no pressuposto que o ensino e a formação de professores são elementos fundamentais de um movimento cuja finalidade é o estabelecimento de uma sociedade mais justa e mais humana. O professor é encarado como um agente de mudança para uma nova ordem social e assim a formação do estagiário pode ajudá-lo a compreender melhor o contexto social onde está inserido, as implicações sociais e políticas das suas acções. Daí a necessidade de ser mais crítico e reflexivo.

Todavia, Tavares (1996:95) alerta para o facto das verdadeiras reformas dos sistemas de formação necessitarem de ser precedidas de «estudos sociológicos, antropológicos e culturais em profundidade, recorrendo aos diferentes conhecimentos e investigação do domínio das ciências sociais e humanas, para saber se uma determinada sociedade



---

mudou ou está a mudar e quais os factores que estão a provocar essa mudança». Se isso não for tido em conta, corremos o risco das reformas não passarem de «reformas no papel».

O estágio como emancipação profissional pressupõe que o estagiário se transforme num profissional reflexivo e que desenvolva competências investigativas (Henson, in Freire, 2001). O objectivo é que o estagiário adopte uma posição crítica em relação ao contexto onde actua e que se emancipe dos problemas e constrangimentos que possam inibir a sua prática profissional ou impedir o seu desenvolvimento profissional. Nesta linha de pensamento, recorreremos à etnografia em educação defendida por Sousa (2000).

Os interesses emancipatórios constitutivos do saber alicerçam o estágio pedagógico como emancipação profissional, por entenderem que é essencial ter consciência que as acções desenvolvidas em sala de aula podem impedir o desenvolvimento pessoal e social dos alunos por falta de reflexão crítica. O Estágio como emancipação profissional encara o estagiário como um adulto aprendente que constrói o seu conhecimento enquanto está a agir profissionalmente.

#### a) Conhecimento profissional

Aprender a ensinar implica que os professores aprendam a considerar o pensamento e as acções dos outros. Ora, isto só é possível com estratégias que possibilitam uma reflexão crítica sobre a prática lectiva e que o estágio pedagógico os inicie em processos investigativos, cujos resultados das pesquisas devem ser comunicados aos seus pares. A investigação e a comunicação profissional como processos de formação poderão contribuir para a emancipação profissional. De acordo com Craton (in Freire, 2001), a investigação permite compreender melhor a prática lectiva.

Em Portugal, ao longo da década de noventa, vários são os defensores das práticas investigativas nos cursos de formação inicial de professores. Citamos Moreira &

---

Alarcão (1997), Nóvoa (1992), Ponte (1998), Sá-chaves (1997), como alguns dos protagonistas deste movimento.

Nesta concepção de estágio pedagógico, a investigação é uma componente integral da prática docente diária, possibilita mudanças no seu pensamento e na natureza do seu discurso bem como uma postura reflexiva perante a sua profissão. A investigação é uma estratégia de formação inicial que possivelmente ajuda a desenvolver competências de permanente questionamento da prática lectiva e dos contextos em que ocorre. Deste modo, os professores aprendem com o seu próprio ensino ao longo da sua vida profissional, permitindo-lhes serem os construtores de saberes profissionais e não aplicadores de conhecimentos produzidos por outros (Tavares, 1996).

Na concepção de estágio pedagógico como emancipação profissional, o pensamento crítico assume um lugar de destaque. A prática docente do professor tem consequências no desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Deste modo, o estagiário precisa de saber que a sua intervenção marca os seus alunos. Schön (in Freire, 2001) afirma que é esta reflexão sobre a acção que possibilita a construção de um conhecimento de natureza prática. Os estagiários, ao reflectirem sobre a sua acção, tornam-se investigadores.

#### b) Papel da reflexão na prática de formação

Na prática reflexiva com finalidades emancipatórias, a reflexão recai sobre o saber contextual, utiliza métodos interpretativos e tem como função a reconstrução da experiência profissional. De facto, os saberes contextuais inerentes à acção são o objecto da reflexão e podem ser questionados a partir de duas dimensões distintas: uma de natureza didáctico-pedagógica e outra de natureza social. A reflexão incide sobre o modo de agir e as consequências para os alunos e para a sociedade. A auto reflexão permite conhecer e compreender melhor a realidade onde o professor actua, dando-lhe mais legitimidade para agir.

---

### c) Imagem do professor

Nesta concepção de estágio, o professor é visto como um educador, como um interventor que, ao transformar-se, ajuda a transformar a sociedade e como um investigador que constrói conhecimentos sobre a sua prática. Deixa de ser encarado como actor que apenas aplica o que lhe foi dito. Passa a ser tido como aquele que interpreta os acontecimentos profissionais e o currículo formal em função dos conhecimentos e das concepções de ensino que possui, que os adapta a cada situação nova que possa surgir. As decisões tomadas são em função do momento. Trata-se do professor intelectual, investigador, construtor de currículo e prático reflexivo. É aquele que é capaz de construir saber a partir da sua experiência analisada e reflectida. Trata-se de aprender com e no ensino, sendo o professor o principal construtor do seu conhecimento.

Sem dúvida que esta imagem do professor é apelativa e atraente. Resta saber se o estipulado pelo Decreto Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, trouxe consigo o esforço necessário para a sua implementação. Neste documento oficial é feita referência ao professor profissional de educação, que tem como função específica ensinar e promover aprendizagens curriculares e que fundamenta a sua prática num saber específico da profissão apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa.

---

### III PARTE

POR ENTRE A METODOLOGIA, A ORIENTAÇÃO  
E A FILOSOFIA DE IMPLEMENTAÇÃO DE  
NOVAS PRÁTICAS SUPERVISIVAS

---

## RESUMO

O explicitar da metodologia aplicada a qualquer trabalho torna-se imprescindível, uma vez que ela mesma não é isenta de regras. Por outro lado, permite-nos, em primeiro lugar, munirmo-nos de pontos de referência que nos ajudam na nossa tarefa; depois permite ao leitor inteirar-se dos diferentes passos seguidos, ao longo da investigação. Neste capítulo indicaremos o desenho do estudo, a dimensão da população, os instrumentos de recolha de dados e o plano de tratamento dos dados.

O capítulo dois contém dois momentos distintos. O primeiro começa por relembrar os objectivos do inquérito e da entrevista. Segue-se-lhe a apresentação dos dados a partir deles recolhidos. Num segundo momento, analisá-lo-emos à luz da teoria apresentada nos capítulos anteriores, num total de cinco categorias: caracterização dos orientadores, posição do orientador face aos demais parceiros, prática supervisiva, perfil pretendido e alterações introduzidas.

---

# CAPÍTULO 1

## AS ESTRUTURAS FUNCIONAIS DA METODOLOGIA

### 1. Desenho do Estudo

Com este estudo pretendemos determinar as representações que os orientadores das escolas da RAM têm relativamente ao seu cargo, de modo a proceder ao levantamento de informações sobre alguns aspectos de uma parte da realidade da orientação pedagógica.

Esta investigação situa-se na metodologia de estudo de caso. Efectuámos o levantamento de dados através de um inquérito por questionário e de uma entrevista semi estruturada. Consultámos, par o efeito, também o Regulamento de Estágios da UMa em vigor.

Após a construção dos instrumentos de recolha de dados, estes foram objecto de validação junto de três docentes que na sua carreira profissional já tinham desempenhado o cargo desupervisor.

Após este pré-teste, procedemos a algumas alterações, nomeadamente ao nível da terminologia usada. Referimo-nos concretamente à palavra «supervisor». Quanto ao inquérito, mantivemos o termo; para as entrevistas optamos pelo uso de «orientador de estágio» e «orientador pedagógico» pois é com estes termos que estão mais familiarizados. A fim de não deturpar as palavras dos entrevistados, quando fazemos a apresentação e análise dos dados, mantemos o termo «orientador de estágio» ou «orientador pedagógico»; fora deste contexto, utilizamos, sobretudo, a palavra «supervisor».

É um facto que coexiste uma diversidade de designações com que se nomeia esta função: orientador de estágio, orientador pedagógico, orientador da prática pedagógica,

---

orientador das práticas pedagógicas, supervisor, supervisor de estágio, supervisor do grupo de estágio, supervisor da prática, professor acompanhante, professor cooperante, etc... o que, segundo Rodrigues (2001), indicia, à partida, ambiguidade quanto às funções e aos fundamentos das mesmas, e ainda quanto às relações funcionais na escola e no sistema de formação.

Ao longo das entrevistas, ora aparece o termo «seminário» ora «reuniões». As duas são sinónimas e designam os encontros mantidos entre o supervisor e os estagiários.

## 2. Dimensão da População

A população objecto de estudo corresponde à totalidade dos orientadores (17) em exercício de funções no ano lectivo de 2002/2003, na RAM, distribuídos por quatro escolas do concelho do Funchal e uma escola do concelho de Machico. Esta opção prende-se com o facto do seu número ser relativamente pequeno e também porque «Num projecto de entrevista qualitativa a informação é cumulativa, isto é, cada entrevista, determina e liga-se à seguinte. O que conta é o que se retira do estudo completo embora se possa aprender mais com umas entrevistas do que com outras, e embora não se possa usufruir da mesma intensidade com todas as entrevista, mesmo uma má entrevista pode proporcionar informação útil» (Bogdan, R., Biklen S.,1994 :136).

Reportamos que, do total dos entrevistados, quatro não permitiram o registo áudio, doze autorizaram-no e um optou pelas respostas via Internet. Para efeitos de análise, as informações obtidas por estes dois últimos modos é que são objecto de estudo. Portanto, a partir deste momento, quando nos referimos às entrevistas falamos de treze entrevistados, designados por P1,P2.... e P13. O registo da informação daquelas foi feito durante a conversa.

Iniciámos esta tarefa com a deslocação à S.R.E., mais concretamente aos Serviços de Colocação do Pessoal Docente, a fim de localizarmos as escolas onde se realiza estágio

---

pedagógico. Após termos explicado o intuito do nosso interesse, foi-nos prontamente entregue a lista das escolas, o número de núcleos de estágio e as respectivas disciplinas. Inicialmente a nossa informação apontava para cinco escolas com cinco, dois, três, onze e três núcleos, respectivamente, perfazendo um total de vinte e quatro orientadores de estágio. Assim sendo, tínhamos no nosso corpus cinco orientadores de Físico - Química, cinco de Matemática, quatro de Educação Física, três de Biologia, um de Português, um de Francês, dois de Informática, um de Geografia e dois de História.

De seguida, deslocámo-nos às escolas e, junto das Direcções Executivas, após termos explicitado o motivo da nossa presença, solicitamos verbalmente autorização para contactarmos com os orientadores de estágio. Prontamente foi-nos facultado o horário dos docentes em questão, para a marcação das entrevistas. Em alguns casos, o primeiro contacto com os orientadores de estágio foi feito de imediato por sugestão do Órgão de Gestão, uma vez que alguns se encontravam presentes na escola. Caso contrário, contactámo-los via telefónica para a marcação das entrevistas. Estas foram realizadas nas escolas de cada orientador, em salas vazias ou gabinete de trabalho, por sugestão do mesmo. As entrevistas decorreram ao longo do terceiro período do ano lectivo 2002/2003.

É de realçar que os números fornecidos pela S.R.E. não coincidiam. Verificámos que havia apenas dezassete orientadores de estágio, ou seja, menos um núcleo de Matemática, menos um de Informática, menos dois de Biologia e não havia estágio pedagógico em Geografia nem em História, como nos fora indicado.

Dos dezassete orientadores de estágio, dez são do sexo masculino e sete do sexo feminino e situam-se na média etária dos trinta e oito vírgula cinco, tendo o mais novo trinta anos e o mais velho cinquenta e quatro. A média de estagiários por núcleo é de três vírgula cinco. Os orientadores são todos licenciados, dois dos quais com Mestrado e um com Doutoramento. O processo de profissionalização caracteriza-se por onze terem feito o estágio pedagógico incluído na Licenciatura e seis pelo sistema de



---

profissionalização em serviço. Destes seis, três fizeram-no em um ano, ao abrigo do Artigo 43 do Decreto -Lei N.º345/89, de 11 de Outubro, e os restantes em dois anos.

Quanto à experiência docente, temos uma média de dezanove vírgula oito anos de serviço, com o mínimo de sete e o máximo de trinta e quatro anos. A média de experiência docente antes da supervisão é de dez vírgula nove sendo cinco e trinta e um os limites. A média de experiência em supervisão é de quatro vírgula seis, sendo para alguns a primeira vez e o máximo de quinze.

Relativamente à formação específica para o desempenho deste cargo, catorze não a possuem, dois frequentaram uma acção de formação e outro tem o curso de formador pedagógico.

### 3. Instrumentos de Recolha de Dados

Segundo Bogdan e Biklen (1994: 51), «os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador». Nesta ordem de ideias, utilizámos dois tipos de instrumentos de investigação para a recolha de dados: um inquérito e uma entrevista semi estruturada, justamente por julgarmos serem estes os meios mais adequados para atingirmos os nossos objectivos

O primeiro instrumento teve por objectivo recolher dados de ordem mais específica e objectiva ao nível da identificação pessoal e profissional (escola onde lecciona, idade, sexo, disciplina, total de estagiários e habilitação académica), a modalidade de profissionalização, a experiência profissional e a formação específica dos supervisores; dados estes que são também descritivos.

Como segundo instrumento, recorreremos então à entrevista, pois ela consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, onde uma delas dirige, com o objectivo de obter informações sobre outra (Burgess, in Bogdan e Biklen, 1994). A entrevista semi estruturada, embora não pretendendo alcançar a representatividade

---

absoluta, serviu para obtermos dados comparáveis entre os vários sujeitos, tendo em conta os objectivos do estudo, ou seja, identificar a aceitação do cargo de orientador, determinar a posição do orientador face aos demais parceiros de formação (instituição de formação, S.R.E., escola, estagiários...), conhecer as representações da actividade do entrevistado como formador de professores e identificar as alterações que introduziriam ao actual modelo de estágio.

O guião da entrevista, tal como referem os autores acima mencionados, permite recolher dados em vários locais susceptíveis de serem comparados. Se recolhermos dados semelhantes, podemos fazer afirmações respeitantes à distribuição dos factos reunidos. A necessidade da entrevista justifica-se pelo facto desta permitir a recolha de dados descritivos capazes de desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. Por outro lado, permite captar o discurso próprio do sujeito (Bogdan, R. Biklen S., 1994).

A revisão da literatura permitiu-nos fundamentar todo este trabalho, bem como identificar alguns estudos semelhantes a este.

#### 4. Plano de Tratamento dos Dados

As informações obtidas através do inquérito foram analisadas consoante a sua natureza. Foram contabilizadas e, sendo caso para tal, efectuada a média como, por exemplo, a idade e a experiência docente.

Quanto à entrevista, e após a gravação áudio, procedemos à sua transcrição e análise intensiva através de várias leituras, a fim de conhecermos profundamente o seu conteúdo. Apoiando-nos na fundamentação teórica, nos nossos objectivos, no guião da entrevista e nas respectivas respostas, definimos categorias e subcategorias recorrendo à técnica da «tesoura e cola», estruturando os dados segundo unidades de sentido. A cada categoria foi atribuída um símbolo e às subcategorias foram atribuídas letras escritas na margem direita da transcrição da entrevista, com o objectivo de melhor nos orientarmos.

---

Ao analisar os dados, verificámos ser imprescindível criar novas categorias e subcategorias, visto termos informação que não se coadunava com as categorias inicialmente previstas. Nesta tarefa seguimos as indicações de Bogdan e Biklen (1994:221) «as categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu(...) de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados. Algumas das categorias de codificação surgirão à medida que for recolhendo dados».

Nesta análise de conteúdo, importa realçar que as entrevistas foram analisadas à exaustão, isto é, cada entrevista foi analisada como se fosse a única fonte de recolha de dados. De acordo com Bardin (1977:101), «a preparação formal dos textos pode ir desde o alinhamento dos enunciados intactos, proposição por proposição, até à transformação linguística dos sintagmas, para standartização e classificação por equivalência». Optámos por esta segunda possibilidade.

Todas as unidades de sentido foram «encaixadas» nas respectivas categorias e subcategorias com o objectivo de termos acesso a um maior número de informação que nos pudesse esclarecer. Ao fim deste trabalho, que reconhecemos ter sido moroso, porém compensador, deparámo-nos com o facto de cada entrevistado possuir um discurso próprio. Mencionamos, a título de exemplo, que na subcategoria função do orientador totalizámos quarenta e oito (48) indicadores.

Face a este facto, optámos por fazer uma leitura cruzada das grelhas de análise, isto é, para efeitos de análise e interpretação de dados, optámos por ter em conta os indicadores referidos por três ou mais orientadores; « nas entrevistas semi estruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico da questão» (Bogdan, R e Biklen, S 1994: 135). Esta opção reduziu, diríamos quase drasticamente, os nossos dados. Considerámos, todavia que, no âmbito deste estudo, esta opção permitia, por um lado, termos uma visão esclarecedora da realidade e, portanto, permitia-nos o alcance dos objectivos propostos.

---

Assim, apresentamos no quadro abaixo, o instrumento de análise das entrevistas:

Quadro I - Instrumento de Análise da Entrevista

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Entrevistados (P1, P2, ...13)	Total das frequências
Percurso Profissional	Aceitação do cargo			
Posição do Orientador face aos demais parceiros	Importância atribuída			
	Orientador científico			
	Orientações recebidas			
	Orientadores de outras escolas			
	Contrapartidas			
Prática Supervisiva	Periodicidade dos seminários			
	Actividades nos seminários			
	Grelhas de observação			
	Modelo(s) seguido(s)			
	Função do orientador			
	Preocupações			
	O que agrada mais			

---

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Entrevistados (P1, P2, ...13)	Total das frequências
	O que agrada menos			
Perfil Pretendido	Saber Ser / Estar			
	Saber Fazer			
Alterações Introduzidas	Em relação à UMa			

Para a apresentação dos dados das entrevistas no capítulo 2 usámos a seguinte tabela:

Quadro II - Grelha de Apresentação dos Dados

Indicadores	Frequência	Total de inquiridos

Com os dados obtidos, apresentámos as diferentes conclusões face ao problema enunciado, objectivos definidos e revisão da literatura sugerindo-se, por fim, possíveis caminhos para futuras investigações.

No momento da análise dos dados, recorremos a excertos das entrevistas designados pela identificação atribuída a cada entrevistado.

---

## CAPÍTULO 2

### CATEGORIZAÇÃO, AVALIAÇÃO E PROMOÇÃO DA FORMAÇÃO SUPERVISIVA PELA ANÁLISE DE DADOS

#### 1-Apresentação dos Dados

##### 1.1 Objectivos

Os dados recolhidos ao longo do inquérito e das entrevistas permitem-nos conhecer melhor os orientadores e compreender as representações que estes têm relativamente ao seu cargo. Quem são, como se vêem, como agem ou como pensam que agem, o que os preocupa, o que pretendem, o que alterariam, são questões para as quais tentamos obter resposta e que afunilam nos seguintes objectivos:

- caracterizar os orientadores;
- identificar o modo de selecção para o cargo;
- determinar o lugar do orientador face aos demais parceiros da formação;
- conhecer a representação da actividade do orientador como formador de professores;
- identificar a prática pedagógica de supervisão;
- determinar a relação entre o saber teórico e a prática supervisiva;
- identificar o perfil do professor formado.

##### 1.2. Apresentação dos Dados do Inquérito

Cada um destes objectivos encontra resposta nas diferentes categorias e subcategorias apresentadas ao longo deste ponto.

Relembramos que dos dezassete orientadores de estágio, dez são do sexo masculino e sete do sexo feminino e situam-se na faixa etária dos trinta e oito vírgula cinco, tendo o

---

mais novo trinta anos e o mais velho cinquenta e quatro. A média de estagiários por núcleo é de três vírgula cinco. São todos licenciados, havendo dois com Mestrado e um com Doutoramento. No seu processo de profissionalização constam onze com estágio pedagógico incluído na Licenciatura e seis pelo sistema de profissionalização em serviço. Destes seis, três fizeram-no em um ano, ao abrigo do Artigo 43 do Decreto- Lei n.º 345/89, de 11 de Outubro, e os restantes em dois anos.

Quanto à experiência docente, temos uma média de dezanove vírgula oito anos de serviço, com o mínimo de sete e o máximo de trinta e quatro anos. A média de experiência docente antes da supervisão é de dez vírgula nove, sendo cinco e trinta e um anos os limites. A experiência de supervisão é de quatro vírgula seis, sendo para alguns a primeira vez e havendo um entrevistado com quinze anos de experiência em supervisão.

Relativamente à formação específica para o desempenho deste cargo, catorze não a possuem, dois frequentaram uma acção de formação e outro tem o curso de formador pedagógico.

### 1.3. Apresentação dos Dados da Entrevista

## Categoria 1: Percurso Profissional

### Subcategoria 1: Aceitação do cargo

A primeira categoria, Percurso Profissional, comporta uma única subcategoria denominada aceitação do cargo. Com ela pretendemos identificar como se processa o modo de selecção do orientador pedagógico, em cada escola e no seio de cada grupo disciplinar.

---

### Quadro 1 - Aceitação do Cargo

Indicadores	Frequência	Total de inquiridos
As outras pessoas não queriam	13	7
Convite do delegado	13	6
Tinha interesse em orientar	6	3
Tinha experiência	3	3

Como podemos constatar através da leitura do Quadro1, dos quatro indicadores encontrados, destacam-se, «as outras pessoas não queriam» e «convite do delegado» tanto pela frequência (13) como pelo total de inquiridos (7 e 6 respectivamente).

## Categoria 2: Posição do Orientador Face aos demais Parceiros

A segunda categoria, Posição do Orientador Face aos demais Parceiros, compreende cinco subcategorias: importância atribuída, orientador científico, orientações recebidas, orientadores de outras escola e contrapartidas.

### Subcategoria 1: Importância Atribuída

#### Quadro 2 - Importância Atribuída

Indicadores	Frequência	Total de inquiridos
Papel principal	15	7

Relativamente à primeira subcategoria, os números são suficientemente explícitos, verifica-se um reconhecimento pelos próprios que detêm o papel .principal na formação dos jovens professores.

### Subcategoria 2: Orientador Científico

#### Quadro 3 - Orientador Científico

Indicadores	Frequência	Total de inquiridos
Reunimos uma vez por período	8	6



---

São ótimas pessoas	7	4
Conversamos assiduamente	7	3
Trabalhamos em conjunto	6	3

Quanto à subcategoria orientador científico, os números das frequências são ligeiramente mais elevados do que os números do total dos inquiridos, já que este último não chega a atingir metade dos entrevistados. Salientamos os indicadores «reunimos uma vez por período», «são ótimas pessoas», por serem os mais referenciados pelos entrevistados.

### Subcategoria 3: Orientações Recebidas

Quadro 4 - Orientações Recebidas

Indicadores	Frequência	Total de inquiridos
Na parte pedagógica somos autónomos	27	9
Alguma reunião para delinear objectivos e critérios de avaliação	9	6
Como não há referências específicas, depende do que cada um pensa do ensino	6	3
Não se discute em termos de linha de actuação	3	3

No que concerne a terceira subcategoria, orientações recebidas, o discurso dos entrevistados foca a autonomia pedagógica e as reuniões para delinear objectivos e critérios de avaliação como sendo os aspectos mais marcantes relativamente à sua interacção. Com igual número de entrevistados (3), temos os indicadores «como não há referências específicas depende do que cada um pensa do ensino» e «não se discute em termos de linha de actuação».

### Subcategoria 4: Orientadores de outras Escolas

Quadro 5 - Orientadores de outras Escolas

Indicadores	Frequência	Total de inquiridos
Reunimos 3 ou 4 vezes por ano	6	7
Não trabalhamos em conjunto	5	3
Cada um tenta fazer o seu melhor	3	3

---

Como podemos ver pelo quadro desta subcategoria, os indicadores interligam-se entre si. O indicador «reunimos 3 ou 4 vezes por ano» tem uma frequência de seis, num total de sete entrevistados. «Cada um tenta fazer o seu melhor» e «não trabalhamos em conjunto» diferenciam-se apenas pela frequência já que é apontado pelo mesmo número de pessoas (3).

## Subcategoria 5: Contrapartidas

Quadro 6 – Contrapartidas

Indicadores	Frequência	Total de inquiridos
Não há, é o que fica por ordem	3	3

## Categoria 3: Prática Supervisiva

Esta categoria inclui oito subcategorias: periodicidade dos seminários, actividades dos seminários, grelhas, modelo(s) seguido(s), função do orientador, preocupações, o que mais agrada e o que menos agrada.

### Subcategoria 1: Periodicidade dos Seminários

Quadro 7 - Periodicidade dos Seminários

Indicadores	Frequência	Total de inquiridos
Reunimos duas vezes por semana	7	7

Quanto à periodicidade das reuniões, os orientadores pedagógicos reúnem-se com os seus estagiários maioritariamente duas vezes por semana (frequência de sete num total de sete inquiridos).

---

## Subcategoria 2: Actividades dos Seminários

Quadro 8 - Actividades dos Seminários

Indicadores	Frequência	Total de inquiridos
Verificamos os planos de aulas	10	9
Comentamos as aulas assistidas, primeiro os colegas, depois a estagiária, depois eu	14	7
Verificamos as fichas de avaliação, cotação, correcção, a avaliação dos alunos	13	7
Preparamos as actividades extracurriculares	8	7
Trabalhamos as sequências das aulas, os objectivos, a avaliação, a metodologia, as tecnologias	5	3

Nesta subcategoria apresentamos os cinco indicadores apontados pelos entrevistados como sendo as actividades desenvolvidas nas reuniões mantidas semanalmente com os seus estagiários.

A tarefa referida pelo maior número de inquiridos (9) é a verificação dos planos de aulas, com uma frequência de dez. De seguida, surge-nos três indicadores com uma frequência relativamente alta (8,13,14) referidos por sete entrevistados e que são o comentários às aulas assistidas, a verificação das fichas de avaliação, cotação, correcção e avaliação dos alunos; e, por último, a preparação das actividades extracurriculares. Três pessoas referenciam cinco vezes que trabalham as sequências das aulas, os objectivos, a avaliação, a metodologia e as tecnologias.

## Subcategoria 3: Grelhas de Observação

Quadro 9 – Grelhas

Indicadores	Frequência	Total de inquiridos
Uso uma grelha elaborada por mim	6	4
Uso uma grelha elaborada com o orientador científico mas adaptada por mim	5	4
Prefiro uma folha em branco	3	3
As estagiárias não usam grelha	5	5

---

Esta terceira subcategoria, designada por grelhas de observação, refere-se justamente às grelhas que os orientadores de estágio usam quando vão observar uma aula do estagiário. A leitura do quadro aponta-nos que dos onze entrevistados que se referiram a este aspecto, quatro usam uma grelha elaborada em conjunto com o orientador científico, mas adaptada por eles; quatro usam uma grelha da sua autoria e três preferem não usar.

A última linha do quadro refere-se ao acto do orientador facultar, ou não, a grelha de observação aos colegas estagiários que também vão assistir à aula. Como podemos verificar, cinco entrevistados não a facultam.

#### Subcategoria 4: Modelo(s) Seguido(s)

Quadro 10 - Modelo(s) Seguido(s)

Indicadores	Frequência	Total de inquiridos
Segundo o meu estágio	15	8
Segundo a minha experiência	11	6
Li muito para ver a opinião de outras pessoas	9	4

A subcategoria apresentada pretende identificar as linhas orientadoras da prática supervisiva dos orientadores de estágio. Pelo que nos é dado interpretar, os pontos de referência são o estágio que eles próprios fizeram (8, com uma frequência de 15) e a experiência acumulada ao longo dos anos de serviço. Recordamos os dados obtidos no inquérito a este respeito: a média da experiência docente é de dezanove vírgula oito anos de serviço, com o mínimo de sete e o máximo de trinta e quatro anos. A média de experiência docente antes da supervisão é de dez vírgula nove, sendo cinco e trinta e um anos os limites. A experiência de supervisão é de quatro vírgula seis, sendo para alguns a primeira vez e o máximo de quinze anos.

Temos ainda o indicador «Li muito para ver a opinião de outras pessoas», apontado por quatro orientadores, com uma frequência de nove.

---

## Subcategoria 5: Função do Orientador

Quadro 11 - Função do Orientador

Indicadores	Frequência	Total de inquiridos
Oriento na parte pedagógica	10	7
Também tenho o papel de orientadora científica	10	8
Faz muita coisa	5	5
Peço que se assistam uns aos outros para posterior discussão	7	4
Temos o trabalho de ver as aulas o que está bem relacionar mostrar outras vertentes, sugestões	8	4
Tento que vão para uma aula com o maior rigor científico	7	4
Faze-los passar por todas as tarefas inerentes à profissão	5	4
Incuto-lhes a importância do Estágio	5	3
Vemos as falhas, tentamos superar as falhas com o trabalho de ambas as partes até atingir os objectivos	3	3
Tento criar um espírito de entre ajuda	6	4
Está diariamente com ele	9	5
Promoção e integração do estagiário	5	3
Vive as suas alegrias e tristezas	5	3
Tento que não fiquem traumatizados	4	3

A subcategoria agora apresentada é aquela que mais indicadores apresenta (14). Podemos identificar dois grandes núcleos: os primeiros nove indicadores referem-se a uma área mais técnica e os cinco restantes situam-se num campo mais humano. Por este motivo, não os apresentamos na totalidade pela ordem decrescente como temos vindo a fazer nos quadros anteriores; no entanto, dentro de cada núcleo matemos a enumeração por ordem decrescente,

No núcleo referente à dimensão técnica, encontramos indicadores relacionados com a orientação pedagógica, os quais passamos a enumerar: «oriento na parte pedagógica» (frequência de 10 total de inquiridos 7); «temos o trabalho de ver as aulas o que está bem, relacionar mostrar outras vertentes, sugestões» (frequência de 8 total de inquiridos 4); «Peço que se assistam uns aos outros para posterior discussão» (frequência de 7 total de inquiridos 4); «vemos as falhas, tentamos superar as falhas com o trabalho de ambas

---

as partes até atingir os objectivos» (frequência de 3 total de inquiridos 3); e dois indicadores relacionados com a orientação científica: «também tenho o papel de orientadora científica» (frequência de 10 total de inquiridos 8) e «tento que vão para uma aula com o maior rigor científico» (frequência de 7 total de inquiridos 4).

No que concerne ao núcleo relacionado com a componente humana, os indicadores «está diariamente com ele» (frequência de 9) e «tento criar um espírito de entre ajuda» (frequência de 6) são os referenciados pelo maior número de pessoas, cinco e quatro respectivamente. A promoção e integração do estagiário (frequência de 5), o viver as suas alegrias e tristezas (frequência de 5) e a tentativa de não ficarem traumatizados (frequência de 4) são mencionados pelo mesmo número de pessoas (3).

## Subcategoria 6: Preocupações

Quadro 12 - Preocupações

Indicadores	Frequência	Total de inquiridos
O rigor científico	15	9
Que transmitam afectividade e capacidade de compreensão	14	6
Centrar o estágio na sala de aula	12	4
A maneira como comunicam com os alunos	9	3
Que compreendam que o professor tem de ser competente	6	3
Preparação e execução da aula	6	3
Que a função docente não se esgota na transmissão de conhecimentos	3	3

Incidimos agora na sexta subcategoria, que denominámos de preocupações da qual destacamos os indicadores «o rigor científico» (frequência de 15); «Que transmitam afectividade e capacidade de compreensão» (frequência de 14) e «centrar o estágio na sala de aula» (frequência de 12), por terem sido mencionados por mais entrevistados, nove, seis e quatro respectivamente. Das outras preocupações que assolam os orientadores de estágio, salientamos ainda «a maneira como comunicam com os

---

alunos», «que compreendam que o professor tem de ser competente», «preparação e execução da aula» e «que a função docente não se esgota na transmissão de conhecimentos» (frequência de 9, 6, 6, 3, total de inquiridos 3).

### Subcategoria 7: O que agrada mais

Quadro 13 - O que agrada mais

Indicadores	Frequência	Total de inquiridos
Ver a evolução dos estagiários	12	5
Gosto de estar com eles porque também aprendo	11	4
É uma experiência enriquecedora / Maior consciencialização	8	4
A relação com as pessoas	4	4

Relativamente ao que mais agrada os orientadores de estágio, cinco mencionam «ver a evolução dos estagiários», com uma frequência de doze. Os indicadores «gosto de estar com eles porque também aprendo», «é uma experiência enriquecedora, maior consciencialização» e «a relação com as pessoas» são referenciados pelo mesmo número de entrevistados (4), mas com frequências distintas (11, 8 e 4 respectivamente).

### Subcategoria 8: O que agrada menos

Quadro 14 - O que agrada menos

Indicadores	Frequência	Total de inquiridos
É avaliação	27	8

Na oitava e última subcategoria, oito entrevistados apontaram a avaliação, com uma frequência de vinte e oito, como sendo o aspecto que menos lhes agrada no desempenho deste cargo.

---

## Categoria 4: Perfil pretendido

A categoria perfil pretendido, que agora apresentamos, desdobra-se em duas subcategorias: Saber Ser / Estar e Saber Fazer.

### Subcategoria 1: Saber Ser / Estar

Quadro 15 - Saber Ser / Estar

Indicadores	Frequência	Total de inquiridos
Boa relação com os alunos	11	5
É preciso ter gosto / vocação	14	4
Aumentar sempre as probabilidades do aluno aprender através dum bom ambiente de trabalho	7	3
Ter a consciência que a formação é contínua, capacidade de actualizar-se	5	3

Aqui fazemos referência à «boa relação com os alunos» e «é preciso ter gosto / vocação», uma vez que são os indicadores mais nomeados pelos orientadores com uma frequência de onze e catorze, respectivamente.

### Subcategoria 2: Saber Fazer

Quadro 16 - Saber Fazer

Indicadores	Frequência	Total de inquiridos
Que saiam a saber mais do que quando entraram, com ferramentas úteis para o futuro	8	3
Saber orientar e ajudar os seus alunos	5	3
Ser participativo nas actividades da escola	5	3
Rigor científico	4	3

Na subcategoria agora apresentada, todos os indicadores são referenciados por um total de três entrevistados, diferenciando-se apenas na frequência. Assim, em primeiro lugar, temos «que saiam a saber mais do que quando entraram, com ferramentas úteis para o



---

futuro» (8), «saber orientar e ajudar os seus alunos» (5), «ser participativo nas actividades da escola» (5) e «rigor científico» (4).

## Categoria 5: Alterações Introduzidas

Restituímos, com a categoria Alterações Introduzidas e subcategoria única em relação à UMa, o que nos foi possível recolher do discurso dos orientadores de estágio, justamente, o que eles, agentes do terreno, modificariam.

### Subcategoria 1: Em Relação à UMa

Quadro 17 - Em Relação à UMa

Indicadores	Frequência	Total de inquiridos
Introdução dum orientador das Ciências da Educação	9	6
Mais reuniões para clarificação da avaliação com os orientadores científicos	13	4
Participação mais activa em relação ao orientador científico	13	4
Maior transparência nos critérios de avaliação para evitar discrepância dum núcleo para outro	11	4
Ter um contacto com a realidade escolar mais cedo para discuti-la nas pedagógicas	11	3
Reuniões com os outros núcleos de estágio	5	3
Maior interacção entre todos	3	3

Continuamos a usar o critério numérico por ordem decrescente de total de inquiridos para apresentar os indicadores. Deste modo podemos agrupá-los em três: com a supremacia numérica (total de inquiridos 6) e com uma frequência de nove, surge em primeiro plano, o indicador «a introdução dum orientador das Ciências da Educação»; em segundo lugar (total de inquiridos 4), encontram-se os indicadores «mais reuniões para clarificação da avaliação com os orientadores científicos» (13), « maior transparência nos critérios de avaliação para evitar discrepância dum núcleo para outro (11), « maior disponibilidade e participação do orientador científico para debates de assuntos científicos e pedagógicos» (9); e, em terceiro lugar (total de inquiridos 3), estão os indicadores «ter um contacto com a realidade escolar mais cedo para discuti-la

---

nas pedagógicas» (11), «reuniões com os outros núcleos de estágio» (5) e «maior interação entre todos» (3).

## 2. Análise dos Dados

### 2.1 Caracterização dos Orientadores e do Percorso Profissional

#### 2.1.1. Percorso Profissional

Na categoria Percorso Profissional e subcategoria única aceitação do cargo, temos quatro indicadores todos eles dependentes uns dos outros. Os orientadores pedagógicos desempenham este cargo porque, ou maioritariamente os outros colegas do grupo disciplinar não estão interessados em sê-lo (P3, P4, P6, P7, P9, P10,P12), ou por convite do delegado (P4, P5, P6, P10, P13), ou porque já têm experiência (P1, P3, P4) e querem dar continuidade ao trabalho ou, então, porque manifestam interesse em sê-lo.

Fazemos referência às palavras de P7 por acharmos que ilustram a situação «...foi mais uma contingência profissional, porque na altura a pessoa que estava a orientar os estágios não pretendia continuar e dentro do grupo ninguém se mostrou interessado e a pessoa que estava a seguir era eu». Parece-nos ser uma fatalidade do grupo disciplinar, na medida em que alguém tem de ser.

Perante esta conjuntura, fica claro que, na ausência de qualificação para o exercício de outras funções educativas, segundo o Artigo 56 da Lei de Bases do Sistema Educativo, como é o caso da supervisão pedagógica, não se vislumbram ainda quais os critérios que definem a atribuição deste cargo, para além da qualificação profissional que permite o ingresso na carreira docente.

---

No quadro do Sistema Educativo Português, não são conhecidos pré-requisitos obrigatórios para se ser formador de formadores (supervisor pedagógico). A legislação sobre a formação especializada (Decreto Lei N.º 95/97 de 23 de Abril) estabelece que a especialização em supervisão pedagógica, ou seja, a aquisição de qualificação para o exercício de funções de orientação e supervisão da formação inicial e contínua de educadores e de professores, seja traduzida pela aquisição de competências e de conhecimento científico, pedagógico e técnico, bem como de desenvolvimento de capacidades e de atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação.

Segundo Rodrigues (2001), o recrutamento dos supervisores está ligado a uma competência pedagógica reconhecida em sala de aula. O modelo mais frequente para se chegar a supervisor pedagógico parece ser o que se inicia com uma experiência satisfatória de ensino em sala de aula, da qual se deduz uma competência para formar outros profissionais. Vieira (1993) refere que ainda encontramos frequentemente supervisores sem qualquer qualificação, ou porque os mecanismos da sua selecção não incluem critérios de especialização ou porque as possibilidades de formação em supervisão só recentemente começaram a surgir. A realidade na RAM é esta: não encontramos nenhum supervisor com formação específica, provavelmente por nunca ter havido justamente formação nesta área.

Ainda a este propósito, salientamos as palavras de Alarcão (1996:29) para quem a diferença entre um profissional experiente e um jovem professor não reside tanto na quantidade do saber mas sim na sua qualidade, isto é, o professor experiente possui «a capacidade de relacionar, ajustar, adaptar ao contexto, prever, pôr em acção a sua flexibilidade cognitiva e fazê-lo com rapidez, espontaneamente e sem esforço».

## 2.2. Posição do Orientador Face aos demais Parceiros

Lembramos que esta categoria é sustentada por cinco subcategorias: importância atribuída, orientador científico, orientações recebidas, orientadores de outras escolas e contrapartidas.

---

Seguindo a ordem apresentada, iniciamos com a subcategoria importância atribuída. Pelo número de frequência (15) e pelo número de orientadores que o referem (7), é nítido reconhecerem ser um cargo importante no processo de formação do jovem professor. Podemos justificá-lo pelos indicadores a ele relacionados: «incuto-lhes a importância do estágio» e «faze-los passar por todas as tarefas inerentes à profissão» da subcategoria função do orientador da categoria prática supervisiva. O comentário de P12, exemplifica-nos esta consciencialização:«...esse é que tem o papel dominante em todas as vertentes, porque nós somos orientadores pedagógicos, orientadores científicos, somos colegas, somos quem orienta tudo.» ou ainda «o orientador pedagógico é o que tem maior peso na formação dos estagiários, é quem está com eles diariamente...»P6.

Embora estejamos de acordo que este ano de estágio pedagógico é apenas um passo na vida do professor, não é menos verdade que é neste ano que os alicerces têm de ser bem cimentados, sob pena de se desmoronarem face aos desafios cada vez mais exigentes, específicos e complexos da escola e da sociedade. Ele deverá contribuir para um desenvolvimento global e harmonioso do professor enquanto profissional do ensino e de educação, no fundo, para o desenvolvimento do professor enquanto pessoa porque não somos professores, tornamo-nos professores (Estrela 1992).

Milaret (1988) afirma que é impossível abordar a formação de professores sem analisar as diferentes funções e as relações que ele tem ou deve ter com a sociedade, com o saber, com a prática profissional e com o saber pedagógico. A propósito do saber pedagógico, destacamos a ideia da necessidade de formar professores à luz do método da interrogação e do questionamento, como forma de prepará-los melhor como actores de mudança, num mundo em mudança. Mais ainda, induzir os educadores a investir na investigação nas suas diferentes formas: investigação-acção directamente ligada à acção educativa, a investigação em laboratório, quer de situações educativas reais ou modalidades de educação, como por exemplo a Etnografia da Educação e a investigação a partir de documentos pedagógicos de História, de Educação, de análises sociológicas e outros.

---

Apesar de os inquiridos reconhecerem a sua importância, somos levados a crer numa certa incompatibilidade entre esta posição e a (in)disponibilidade manifestada na subcategoria relativa ao modo como ascendem ao cargo (Q. 2). Se, por um lado, aceitam o cargo, por exclusão de partes, por outro, reconhecem-lhe o mérito. Resta-nos saber o porquê de tal renitência. Será por excesso de trabalho acrescido? Será por não se sentirem preparados? Será por não se sentirem devidamente recompensados quer monetariamente, quer em questões de escolha de horário ou por outro motivo ou entrave?

Face à questão, que à partida não direccionava a resposta para ninguém em particular, os orientadores de estágio mencionaram os orientadores científicos e os colegas orientadores de outras escolas como sendo seus parceiros; daí serem estas duas entidades a figurarem aqui. A subcategoria orientações recebidas refere-se às orientações recebidas por parte dos orientadores científicos, de modo que as duas estão muito ligadas e permitem uma análise em conjunto.

Relativamente à subcategoria orientador científico, os indicadores «trabalhamos em conjunto» e «conversamos assiduamente» são referenciados pelos mesmos três entrevistados, P7, P10, P11; o que não acontece com o indicador «Reunimos uma vez por período», de que é excepção o P10. Com a indicação do número de vezes que se reúnem, podemos inferir que a relação entre ambas as partes caracteriza-se por encontros pontuais estipulados pelo regulamento de estágios da UMa, acrescentando a relação amigável mencionada pelos P1, P5, P7 e P11.

Destacamos dois excertos que julgamos ilucidarem o clima encontrado nesta categoria: «não vou ditar a culpa, nem vou dizer que o orientador científico está afastado porque quer, porque ele também tem os outros núcleos a cargo. E, depois, também é um professor e também dá aulas na universidade. Portanto, se todos os núcleos quisessem a mesma coisa o Sr. Não tinha mãos a medir.» P2.

---

«...é difícil arranjar espaço, portanto quando a senhora pode é que vem, não é que se defina logo de início.» P6.

Os dados obtidos na subcategoria orientações recebidas, permitem-nos descortinar um pouco melhor a posição do orientador de estágio face a este seu parceiro.

Os indicadores falam por si. «Se não há referências específicas, se depende do que cada pessoa pensa do ensino, se não se discute em termos de linhas de actuação», compreende-se que sete dos orientadores pedagógicos (P2, P5, P6, P7, P8, P9, P11) refiram, com uma frequência de vinte e um, que são autónomos na parte pedagógica e que três (P1, P7, P12) são-no em tudo.

No que concerne à avaliação, aos objectivos e aos critérios de avaliação, estes são definidos nas reuniões trimestrais com o orientador científico, como sublinham P1, P2, P4, P5, P7 e P8. Destacamos as palavras de P3 por nos parecerem ilustrar a situação «Vou tentar, quer dizer, não sei como é que posso classificar isso...quer dizer, com a Secretaria da Educação não tenho nenhum contacto, a não ser o normal. Com a Universidade da Madeira tenho algum contacto com os orientadores que às vezes vêm ----- desenvolvido aqui. E em parte temos a experiência e nós traçamos uma linha que, como não há referências específicas, vai depender um pouco daquilo que a pessoa que está a orientar pensa do ensino. E se calhar nos vários núcleos de estágio que existem cada um vai ter um caminho diferente a percorrer, que vai depender de cada orientador. Não há assim regras ger-----»

Os dados obtidos nestas subcategorias têm um eco directo na categoria Alterações Introduzidas e subcategoria em relação à UMa, como veremos mais adiante.

Os indícios de que este cargo é um cargo solitário, encontram reflexo na subcategoria orientadores de outras escolas, através do indicador «reunimos 3 ou 4 vezes por ano»,

---

referenciado por 6 entrevistados e que, de certo modo, justifica os indicadores «cada um tenta fazer o seu melhor» e «não trabalhamos em conjunto».

O facto de ser referenciado, tanto para o orientador científico como para os orientadores dos núcleos de estágio das outras escolas é significativo, pois embora não sendo apologistas da quantidade em detrimento da qualidade e pese ainda que é o que estipula o Regulamento dos Estágios Pedagógicos, fica patente que uma coisa é a lei, outra é se ela é eficaz, conducente e suficiente para a satisfação de todos.

No que diz respeito à subcategoria contrapartidas, tentámos saber se o exercício desta função apresentava algumas regalias. Exceptuando a gratificação que é da lei, Artigo 60, ponto 4 do Dec. Lei N.º 1/98 da Lei de Bases do Sistema Educativo e a redução da componente lectiva, Despacho N.º 10 317/99, de 26 de Maio, não há quaisquer benefícios e a escolha do horário segue a ordem do grupo, definida pelo Regulamento Interno de cada escola.

Este panorama está de acordo com a verificação de Rodrigues (2001) sobre quem são os formadores de professores. É difícil identificá-los, num conjunto alargado de profissionais que se ocupam da formação inicial de professores, os formadores de professores como um grupo.

Os professores que leccionam as áreas científicas de determinada especialidade, identificam-se mais com as ciências de base e não consideram o seu papel na formação do professor. Atribuem frequentemente esse papel aos seus colegas da área educacional, principalmente aos que se ocupam das Didácticas (Ducharme, Lanier e Little, in Rodrigues 2001). Por sua vez estes também se consideram como especialistas das referidas disciplinas e não tanto como formadores de professores do respectivo domínio científico. Reservam esse papel para os colegas da instituição de formação que se dedicam à prática escolar e que estão mais directamente ligados à coordenação dos estágios. Segundo a mesma autora, eles próprios não valorizam o seu papel na preparação profissional do futuro professor e consideram que o verdadeiro formador é

---

aquele que está na escola e se «responsabiliza pelo acolhimento, acompanhamento, orientação, supervisão, avaliação (...) dos «estagiários» e que parece ser o único que é simultaneamente percebido e se percebe como formador» (Rodrigues 2001:3).

Por um lado, a investigação educacional não possui um corpo de conhecimento considerável sobre os formadores de professores (Lanier e Little, Imbernon, Montero e Vrz, Wilson, Ducharme, Korthagen e Russell, in Rodrigues, 2001), por outro, esta constatação contrasta com o discurso que tende a apontá-los como uma peça fundamental em qualquer sistema de formação de professores.

Os supervisores são muitas vezes apontados como a variável a que maior importância se atribui no êxito da formação (Mcintyre et al., Guyton e Wesche, Karmos e Jackson, in Rodrigues, 2001) mas a prática que eles orientam é também, paradoxalmente, encarada como a componente menos prestigiante na formação de professores (Lanier e Little, in Rodrigues, 2001). Parece que influencia as práticas de modo conservador e contrariando o esforço de inovação anteriormente feito na e pela instituição de formação inicial. Ainda segundo aquela autora é conhecido o conflito entre, por um lado, a perspectiva dos supervisores, preocupados com a realidade da escola e da prática profissional, e por outro, as instituições de formação preocupadas com a implementação da teoria educacional na prática.

## 2.3 Prática Supervisiva

A categoria Prática Supervisiva suporta as subcategorias periodicidade dos seminários, grelhas de observação, modelo(s) seguido(s), função do orientador, preocupações, o que agrada mais e o que agrada menos.

Tal como aconteceu anteriormente, optámos por apresentá-las individualmente, por considerarmos que tal facto facilita a leitura. Todavia, torna-se imprescindível cruzarmos aspectos de algumas subcategorias por estes se apresentarem como causa e efeito uns dos outros.



---

Quanto à subcategoria periodicidade dos seminários, (Q. 7) isto é, as vezes que o orientador se reúne propositadamente com os seus estagiários para exercer a supervisão pedagógica, quantifica-se por duas reuniões semanais. A agenda de trabalho destas reuniões encontra-se explanada na subcategoria actividades nos seminários (Q. 8).

Aqui, podemos encontrar três pólos de actividades: um, centrado na planificação das aulas e fichas de avaliação; outro, no comentário às aulas assistidas e outro ainda sobre a preparação das actividades extracurriculares. Se cruzarmos estes dados com os dados da subcategoria preocupações (Q. 12), encontramos uma ligação directa para os dois primeiros com os indicadores «centrar o estágio na sala de aula» e «preparação e execução da aula».

Quanto ao terceiro pólo, preparação das actividades extracurriculares, podemos relacioná-lo com o indicador «a função docente não se esgota na transmissão de conhecimentos», partindo do pressuposto que as actividades extracurriculares encerram em si todo um conjunto de valores que ultrapassam os conhecimentos propriamente ditos.

Se, por um lado, o assunto das actividades dos seminários remete para uma área essencialmente técnica, o quadro das preocupações vai para além disso, nomeadamente com os indicadores «que transmitam afectividade e capacidade de compreensão» e a «maneira como comunicam com os alunos».

Esta leitura horizontal conduz-nos aos dados obtidos na subcategoria função do orientador (Q.11) por constataremos que, dos catorze indicadores encontrados, nove fazem referência à dimensão técnica e nove à dimensão humana. A dimensão técnica evidencia-se tanto na componente pedagógica como na componente científica. Salientamos a este propósito que os indicadores mais referenciados tanto em frequência (10) como em total de inquiridos (7 e 8) são precisamente «oriento na parte pedagógica» e «também tenho o papel de orientadora científica», seguidos dos indicadores «temos o

---

trabalho de ver as aulas o que está mal relacionar mostrar outras vertentes dar sugestões» e «tento que vão para a aula com o maior rigor científico».

Uma outra actividade, a qual parece assumir uma parte importante da agenda de trabalho dos seminários, dada a sua frequência (14) e ao total de inquiridos (7), é o comentário às aulas assistidas; tanto mais que esta ideia é reforçada pelo indicador da subcategoria função do orientado (Q. 11) «peço que se assistam uns aos outros para posterior discussão» (frequência de 7 total de inquiridos 4).

Quanto à subcategoria grelhas de observação (Q. 9) constatamos três posturas em relação à observação das aulas assistidas. A preferência recai sobre a elaboração de uma grelha pessoal, seguida do uso de uma grelha elaborada em conjunto com o orientador científico mas adaptada por eles. Por fim, há aqueles que preferem usar uma folha em branco.

Transcrevemos alguns excertos por darem conta do modo de actuação dos orientadores de estágio: P7: «aqui posso dizer a 100% que não há mais ninguém que tenha essa grelha. Foi feita por mim mesmo»;

P4: «tenho uma grelha específica constituída por mim, de acordo com a experiência que eu já tenho. Nos primeiros dois anos não tinha, mas passados 2 anos fiz essa grelha e sigo-a com adaptações ano após ano, estou complementando que isto é sempre um processo dinâmico e tenho essa grelha»;

P12: «eu não faço grelha e sou contra, prefiro observar tudo, tomar nota, sem estar com a preocupação de pôr cruzinhas, onde é que eu vou pôr cruzinha, aqui está mal, eu acho que era pior, no meu entender».

Notamos aqui o facto de cinco orientadores (P2, P6, P9, P10,P12) não facultarem a grelha de observação aos estagiários quando estes vão assistir à aula do colega. Deste modo, partimos do pressuposto que estes fazem o registo do que consideram ser mais

---

relevante, não sendo dado a conhecer se houve esclarecimento prévio sobre o que registar. Se, por um lado notamos, como é obvio e necessário, a distinção de papéis, por outro pensamos que o acordo sobre o que observar poderia enriquecer a discussão posterior e possibilitar uma intervenção conjunta mais fundamentada. Este tipo de actuação é contrária ao que Alarcão e Tavares (1987) definem relativamente à determinação dos aspectos a observar e ao estabelecimento de estratégias de observação, sendo estas, duas das suas tarefas.

Parente (2002), citando alguns autores, como Mucchielli, Anguera, Postic e De Ketele, aproxima a observação da percepção. Contudo, esta autora refere que a observação implica e pressupõe um trabalho de análise das principais componentes de uma percepção e que, para tal, o observador transforma este processo mental que não é uma mera reprodução dos elementos percebidos. Todavia, a consciencialização da selectividade da percepção humana e de que o que o observador vê depende das suas opções teóricas, dos seus interesses e tendências, da sua formação e treino ao nível da observação, torna-se condição *sine qua non* para conduzir um processo de observação capaz de reunir critérios de objectividade, validade e fidelidade.

Em conformidade com a mesma autora, a actividade da observação apresenta algumas dificuldades e limitações ligadas ao observador, ao objecto observado e ainda à interacção observador - objecto observado. Neste sentido, defende como elementos fundamentais na condução de um processo de observação, uma formação geral na observação, uma formação e treino como observador e o estar preparado para observar.

Relativamente à subcategoria modelo(s) seguido(s) (Q. 10), os entrevistados referem que agem segundo os critérios do seu estágio (8) e segundo sua experiência (6); alguns leram para ver a opinião de outras pessoas (4). Como já referimos anteriormente, encontrámos, ao longo das entrevistas, discursos e modos de actuação distintos, o que nos leva a corroborar afirmações como cada pessoa é única, cada caso é um caso, cada experiência é pessoal e individual.

---

Este panorama afigura-se o corolário da situação de supervisão encontrada. Portanto, constamos a ausência explícita de quadro teórico assente nas Ciências da Educação. Não somos defensores de um modelo único de actuação, mas sentimos que fazem falta linhas orientadoras comuns assentes nas correntes pedagógicas, de aprendizagem e de supervisão que nos oferecem os estudiosos da matéria. Esta realidade aplica-se tanto aos orientadores pedagógicos como à instituição de formação.

Cada núcleo de estágio aparece como uma ilha isolada, onde os intervenientes trabalham com o que aprenderam no ano de estágio e o saber acumulado ao longo dos anos de serviço, tudo numa reprodução do que é suposto ser um bom professor.

Esta constatação confirma a afirmação de Milaret (1988:60), quase um quarto de século mais tarde, de que a educação é um dos raros domínios da actividade humana que não se apoia nos resultados da investigação científica. Este facto não pretende menosprezar «l'art de l'éducateur», mas o que é pretendido é que esta arte «s'alimente aux résultats obtenus par la recherche et, par là, puisse s'enrichir constamment».

A este propósito, achamos pertinente citar as palavras de P2: «sigo um modelo que tem a ver com a minha experiência e com o meu modelo do que eu acho que deve ser um professor, Não sigo teorias nenhuma, acho que é o bom senso que nós reconhecemos como é e deverá ser um bom professor» e de P8: «quando comecei, li umas coisas, uns documentos que uma outra colega tinha e que me passou».

Acrescentamos as de P1: «o que acontece habitualmente, creio eu, é que muitas vezes o estagiário vai seguir o orientador como modelo. Quer dizer, aquilo que eu transmito, não é por muito que eu não seja um modelo, mas eles seguem um pouco as nossas opiniões, quer em termos científicos, quer em termos pedagógicos. Eu acho que nós deixamos uma marca, de certa forma, que é a nossa maneira de dar aulas. A partir

---

---

Com a subcategoria função do orientador (Q. 11) pretendemos indagar como é que os orientadores definem o seu função. É aquela que apresenta o maior número de indicadores (14). Relembramos que podemos dividi-los em dois grupos: os que apontam para a componente técnica do que e como ensinar e os que apontam para a componente humana / relacional.

Dentro do primeiro grupo salientamos o indicador referido por oito entrevistados «também tenho o papel de orientadora científica» seguido de «oriento na parte pedagógica» (7). Referido por cinco entrevistados surge «temos o trabalho de ver as aulas o que está mal relacionar mostrar outras vertentes dar sugestões» e «faz muita coisa», por quatro «tento que vão para a aula com o maior rigor científico», «fazê-los passar por todas as tarefas inerentes à profissão», «peço que assistam às aulas dos colegas para posterior discussão» e por três «incuto-lhes a importância do estágio», «promoção e integração do estagiário na escola».

O primeiro comentário que podemos fazer é o facto de as duas vertentes -a pedagógica e a científica- surgirem a par e passo. Tanto mais que, se nos reportarmos à subcategoria das preocupações (Q. 12), temos em primeiro lugar e mencionado por um número significativo de entrevistados (9, num universo de 13 com uma frequência de 15), o indicador «rigor científico». Se atendermos ao campo semântico da palavra preocupação, depreendemos que a componente científica é aquela que tem maior peso no discurso dos orientadores pedagógicos. Será reminiscência do conceito do professor transmissor de conhecimentos?

Retomando a análise da subcategoria das função do orientador (Q. 11), constatamos ainda que os verbos usados pelos entrevistados revelam que a acção está centrada neles, não emerge um diagnóstico das situações que apontaria para uma intervenção mais fundamentada nas necessidades do estagiário ou de alguma maneira relacionada com o cenário pessoalista caracterizado por Alarcão e Tavares (1987) que tem em conta o grau de desenvolvimento dos professores em formação.

---

Na componente humana, o indicador «tento criar um espírito de entreajuda» (frequência de 6, total de inquiridos 4) sumaria, em certa medida, «vive as suas alegrias e tristezas» (frequência de 5, total de inquiridos 3) e «tento que não fiquem traumatizados» (frequência de 4, total de inquiridos 3).

O indicador «está diariamente com ele» aparece no discurso de cinco entrevistados. Embora não seja muito esclarecedor quanto ao seu significado, ao seu objectivo e à sua intenção, é importante pelo facto de revelar que a presença do orientador junto dos estagiários, por si só, constitui uma das suas funções. A tentativa de criar um bom clima afectivo-relacional entre o supervisor e os estagiários vem ao encontro do preconizado por Alarcão e Tavares (1987), que engloba esta dentro das tarefas do supervisor e destaca a função de encorajamento, de que nos fala Vieira (1993).

Do mesmo modo, destacamos o indicador «faz muita coisa», referido pelo mesmo número de entrevistados. Se, por um lado, não é muito elucidativo relativamente à natureza das tarefas, por outro mostra que grande parte dos inquiridos tem consciência que este cargo é trabalhoso e presencial.

Na subcategoria preocupações sobressaem três indicadores: «que vão para a aula com o maior rigor científico» apontado quinze vezes, por nove entrevistados; «que transmitam afectividade e capacidade de compreensão», referido catorze vezes por seis pessoas e «centrar o estágio na sala de aula», doze vezes por quatro orientadores. Em número inferior surgem os indicadores apontados por três orientadores «que compreendam que o professor tem de ser competente», «que a função docente não se esgota na transmissão de conhecimentos», «preparação e execução da aula» e «componente pedagógica».

Inferimos que este quadro de preocupações traduz os aspectos mais valorizados nos estagiários pelos orientadores. Talvez possamos apontar que esta actuação se coaduna com o modelo clínico preconizado por Alarcão e Tavares (1987), uma vez que os três elementos fundamentais deste modelo são os de planificar, de interagir e de avaliar. A propósito do verbo interagir, Alarcão (in Vieira, 1993) precisa o seu significado ao

---

explicá-lo: informar, questionar, sugerir, avaliar. No entanto, ressalva que por detrás destas funções estende-se um mundo de conhecimentos, muitas horas de prática e de reflexão sobre o dito e o não dito, o feito e o que ficou por fazer, o conhecido e o que há ainda a investigar.

E eis que reproduzimos outro discurso que elucida esta linha de pensamento: P10: «...volto a frisar que a componente científica esteja muito segura. Em termos relacionais com os alunos, que seja um professor exigente mas amigo, que se possa sentir dentro daquela aula um clima de trabalho e de brincadeira ao mesmo tempo, mas brincadeira sem permissividade».

Da categoria Prática Supervisiva passamos a apresentar as últimas duas subcategorias o que agrada mais (Q.13) e o que agrada menos (Q. 14). Na primeira, de entre os treze entrevistados, cinco apontam, doze vezes, que o que gostam mais é de «ver a evolução dos estagiários»; quatro referem, onze vezes, que gostam de estar com eles porque também aprendem. Daí que o indicador «é uma experiência enriquecedora, maior consciencialização de diferentes aspectos» surja mencionado oito vezes, por quatro entrevistados.

Estes indicadores ajustam-se às palavras de Paulo Freire (in Formosinho, 2002:5) quando afirma que «não há docência sem discência (...). Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender».

Todavia, aqui fica por esclarecer se a aprendizagem é pela partilha com os estagiários, tanto mais que o indicador menos referenciado é «a relação com as pessoas», ou se é pela pesquisa, pelo investimento e/ou pelo estudo que este cargo implica e impõe.

Apoiamo-nos nas palavras de dois entrevistados, P10 e P12, por nos parecer traduzirem o sentimento geral:

---

P10: «...uma das coisas de que eu mais gostei quando comecei a orientar foi precisamente o assistir à aula. Comecei a ter um a visão completamente diferente do que é dar aulas. Portanto, os pequenos pormenores, por exemplo, de linguagem, nós nem nos apercebemos que quando queremos ser muito acessíveis para chegar aos alunos acabamos por cometer pequenas falhas».

P12: «o que me agrada mais no estágio é o contacto do professor orientador com o estagiário. Acho que é muito positivo. Ir assistir a uma aula também é bom, portanto, ver o estagiário a seguir o nosso modelo, porque a forma como eu ensino é a forma como eles tentam ensinar, ver os miúdos quietinhos porque o orientador está na sala também é muito positivo, mas tentar ensinar aos estagiários a forma como eu gosto de ensinar, portanto, pode não ser a mais correcta mas é aquela que eu gosto».

Como tem acontecido várias vezes, os dados cruzam-se as ideias interligam-se e os argumentos surgem como causa e efeito uns dos outros. Este discurso sobrepõe-se e remete-nos directamente para a subcategoria modelo(s) seguido(s) (Q.10). Se, por um lado, denotamos um certo narcisismo com o perpetuar de um estilo, se assim podemos chamar, sobrepondo o facto do gosto pessoal ao argumento do correcto, o papel do orientador assume, neste caso concreto, um lugar de destaque em relação ao professor da turma porque, se os alunos estão «quietinhos», deve-se à sua presença e não ao desempenho do professor titular da turma. Este caso específico é um claro exemplo do cenário da imitação artesanal referenciado por Alarcão e Tavares (1987), onde o orientador de estágio surge como o modelo que o futuro professor deve seguir passivamente e onde as ideias de autoridade, de perpetuação do saber, assim como a crença na demonstração e imitação do mestre estão subjacentes.

A subcategoria o que gosta menos tem apenas um indicador, a avaliação, mas é o mais referenciado, tanto pelo número de orientadores (8) como pela frequência (27). Apoiamo-nos em alguns excertos que traduzem isso mesmo.



---

P10: «o que eu não gosto tanto é indiscutivelmente a avaliação, de dar notas, que isso é sempre complicado, e se é quanto aos nossos alunos, imagine para os estagiários que são nossos colegas já».

P12: «O que eu não gosto mesmo sinceramente, não gosto é da nota final».

P7: «A parte da avaliação, se calhar, é o nosso calcanhar de Aquiles, porque em relação aos outros orientadores mais ou menos toda a gente faz as mesmas coisas. Na parte da avaliação devia haver talvez uma grelha mais rígida, não ser só parâmetros 70/30 ou 70/15 e depois aquilo fica muito subjectivo.»

Não é por acaso que avaliação é o calcanhar de Aquiles. É recorrente a impressão de que cada orientador trabalha segundo a sua experiência, os seus valores, as suas crenças, mas isso não impede que achem que algo deveria mudar para uma uniformização de critérios de actuação e consequentemente de avaliação. Recorremos às palavras de P1 quando afirma «acho que deveria ter havido... umas reuniões de trabalho para que se clarifique duma vez por todas alguns parâmetros, o que é que um estagiário deve ser, o que ele tem de obrigatoriamente fazer para ter determinada nota. Mas isso não é feito, é isso que talvez me deixa mais triste... eu tenho uma grelha, mas acho que as nossas grelhas deveriam ser as mesmas».

A avaliação surge como tarefa específica da supervisão, no entanto, parece-nos que não surge no sentido formativo referido por Vieira (1993). Está-lhe associado o seu carácter de avaliação e de classificação, tanto mais que em termos de futura colocação nas escolas a nota final é determinante.

## 2.4. Perfil Pretendido

A quarta categoria Perfil Pretendido é sustentada por duas subcategorias saber ser / estar ( Q.15) e saber fazer (Q. 16), que, em nosso entender, se (em)parelham com a subcategoria preocupações da categoria Prática Supervisiva; senão vejamos.

---

Relativamente à primeira subcategoria, saber ser / estar (Q.15), o indicador a «boa relação com os alunos» (P1, P2, P5, P6, P7) é referenciado onze vezes, apenas um entrevistado (P2) volta a mencionar esta ideia, na subcategoria preocupações (Q. 12) através do indicador «que transmitam afetividade e capacidade de compreensão» (P2, P3, P8, P9, P12, P13). Estes dois indicadores poderão ser condicionadores do «aumentar sempre as probabilidades do aluno aprender através dum bom ambiente de trabalho» (Q.15) (P4, P5, P6).Torna-se patente que as relações humanas entre professor e aluno ocupam um lugar de charneira na questão do ensino aprendizagem e no (in)sucesso de ambos. Pelo que testemunham:

P3: Criar um bom ambiente em que eles também possam responder, sentir-se à vontade...estar lá sem tremer, sem estar a gaguejar, só isso é meio caminho andado para um bom ambiente de trabalho. O resto vem por acréscimo».

P3: «Quer dizer, eles têm que conseguir que os alunos gostem deles, porque se o aluno gostar do professor ele aprende tudo o que o professor quiser. Pronto! E eles têm que dar a volta. Dão a volta e as coisas vão mudando e eles obrigatoriamente têm que se relacionar bem com os alunos, porque o professor perde sempre, num confronto qualquer dentro da sala o professor perde sempre e, portanto, eles têm que se dar bem com os alunos e também com os colegas, é claro. Mas eu dou mais importância que seja com os alunos. Com os colegas há sempre atritos, mas enfim, é outra história, mas essencialmente com os alunos, porque os alunos estão ali, têm o direito de ter um bom professor, de ter uma aula na íntegra e de assistirem a boas aulas. Isso, se os pais pagam impostos, portanto eles têm esse direito».

É de realçar que este tipo de comentário é referenciado pela quase totalidade dos orientadores de estágio. Logo, depreendemos que há uma consciencialização notória relativamente à necessidade de criação imperativa de bons ambientes de trabalho para o sucesso na aprendizagem. Pensamos realmente que tudo isto passa por uma boa comunicação dentro da sala aula e restante comunidade escolar.

---

Sempre e em toda a parte, intencionalmente ou não, somos (im)portadores de mensagens. Embora no contexto de sala de aula quase tudo permita oportunidades comunicativas, não é menos verdade que por si só elas não constituem a chave do sucesso. Se, por um lado, a comunicação é inerente à condição humana, urge tomarmos consciência de que a comunicação na sala de aula não é uma comunicação «qualquer», ela reveste-se de uma infinidade e subtileza de elementos da mais variada ordem que a colocam em primeiro plano da nossa actuação.

A comunicação entre o professor e o aluno extravasa a emissão, transmissão e recepção de conhecimentos / mensagens. Comunicar não é apenas falar, comunicar é também despertar atenção e interesse, é mobilizar a inteligência do aluno, é ser entendido por este, é induzir à expressão e ao diálogo, é viver em comunidade na medida em que da boa comunicação depende a aprendizagem mas também o respeito mútuo, a cooperação e a criatividade.

O processo da comunicação, quer na vida quotidiana quer em contexto educativo, tece uma panóplia de ligações com várias áreas como a Psicologia, a Semântica, a Sintaxe, a Linguística, tanto mais que «Todo o acto pedagógico é essencialmente um acto de comunicação visando aprendizagem de um saber» Estrela (1992:57).

Por outro lado, pelo discurso dos entrevistados, não nos é possível identificar em que medida o «bom ambiente de trabalho» está relacionado com o novo paradigma educacional emergente à luz de Vygotsky e Papert nomeadamente no que concerne à criação do ambientes propícios à aprendizagem no âmbito da aprendizagem cooperativa.

Ainda em relação a esta subcategoria, gostaríamos de referir o facto da necessidade da formação contínua ocupar um espaço reduzido no discurso dos entrevistados uma vez que apenas P1, P4 e P5 o abordam.

A questão do ter gosto e vocação parece-nos, de facto, um ponto crucial em toda a actividade docente, tanto mais ser esta uma das tarefas do supervisor apontada por

---

Alarcão e Tavares (1987). Não nos é possível tecer nenhum comentário quanto ao grau de vocação dos jovens professores, apenas verificamos que é no fim da formação que podem averiguar se é esta a profissão que realmente querem exercer, porque não lhes é dada essa oportunidade mais cedo, nem tão pouco pensamos que os testes de orientação vocacional remontem assim tanto no tempo, nem que sejam de uma divulgação tão generalizada. Aliás, como veremos na categoria seguinte, esta problemática é referida pelos entrevistados, como sendo uma das propostas de alterações a introduzir.

Na subcategoria saber fazer (Q.16), os indicadores «saber orientar os seus alunos», «ser participativo nas actividades da escola», «rigor científico» e «que saiam as saber mais do que quando entraram com ferramentas úteis para o futuro» são referenciados por um total de oito orientadores, com uma frequência de cinco, cinco, quatro e oito respectivamente.

Recorremos ao discurso de P4: «O que eu gostaria era que no fim do ano ele estivesse dotado de várias capacidades, sobretudo a este nível de ajudar, orientar os seus próprios alunos nas várias actividades importantes. Ele reconhecer que o processo

---

um pouco cada aluno e fazer assim um ensino/aprendizagem personalizado, individualizado, que isso é difícil. Um professor, 30 alunos, é difícil, mas ter essa consciência. Ter a consciência da responsabilidade, ter a coragem de intervir em determinado moment

---

essa capacidade de intervir. Também o próprio estagiário ser um professor dinâmico, ser um professor que no fundo tenha capacidade de se organizar aos vários níveis, ao nível científico conhecer o que há, ao nível pedagógico, ao nível de materiais didácticos e ele próprio construir os seus próprios materiais durante o ano de estágio. Eu tento inculcar precisamente essa atitude de profissionalismo e responsabilidade. Ou seja, queremos um professor que seja acima de tudo um cidadão activo, mas na sua profissão».

---

Alertamos para um aspecto aparentemente contraditório que é o facto do indicador «rigor científico» não aparecer em igual número ou, pelo menos, aproximado da frequência registada na subcategoria preocupações (Q.12).

## 2.5. Alterações Introduzidas

Finalizamos esta interpretação com a categoria Alterações Introduzidas edificada pela subcategoria em relação à UMA (Q.17). Relembramos que esta é suportada pelos seguintes indicadores «Introdução dum orientador das ciências da educação», «Mais reuniões para clarificação da avaliação com os orientadores científicos», «Maior transparência nos critérios de avaliação para evitar discrepância dum núcleo para outro», « maior disponibilidade por parte do orientador da universidade para debate de assuntos científicos e pedagógicos», «Ter um contacto com a realidade escolar mais cedo para discuti-la nas pedagógicas», «Reuniões com os outros núcleos de estágio», «Maior interacção entre todos».

A análise global permite-nos constatar, uma vez mais, que os orientadores pedagógicos sentem aquilo que se calhar todos sentimos, ou seja, a falta de espírito colaborativo e de partilha que caracteriza grandemente a classe docente. Este apelo a um trabalho de pares é fruto de um sentimento de solidão e estas alterações possivelmente conduziriam a um bem estar, a uma maior segurança e, consequentemente, a uma melhoria do sucesso escolar e desenvolvimento profissional.

A este propósito, e como dissemos anteriormente, estes indicadores confirmam aquilo que os orientadores expressaram relativamente à subcategoria orientador científico da categoria Posição do Orientador Face aos demais Parceiros, na medida em que se depreende que as reuniões trimestrais, embora seja o estipulado pelo Regulamento dos Estágios da UMA, não são suficientes para um cabal cumprimento dos objectivos estipulados pelo referido regulamento, nomeadamente no respeitante ao reflectir com os orientadores das escolas sobre a progressão de cada estagiário e participar na avaliação dos estagiários, atribuindo-lhes uma nota e orientar os estagiários do seu núcleo no

---

tratamento dinamizar actividades de carácter científico e/ou seminários, definidos pelas Comissões de Estágio; proporcionar, nas referidas actividades de carácter científico, momentos de discussão/reflexão sobre temas de índole científica, relacionados de preferência, com os conteúdos que integram os programas leccionados pelos estagiários; orientar os estagiários do seu núcleo no tratamento de temas de carácter científico (da área científica de base e das Ciências da Educação).

Contudo, convém referir um aspecto que, embora não figure nas grelhas de análise das entrevistas por não ter sido mencionado por pelo menos três orientadores, é uma realidade: o facto de frequentemente a universidade disponibilizar um orientador científico para cada disciplina o que, se nos reportarmos aos dados fornecidos pelo inquérito, temos por exemplo um total de dezoito estagiários na disciplina de Educação Física e quinze na disciplina de Matemática. Acrescentando o horário que o orientador científico tem na Universidade, é humanamente impossível haver uma maior interacção entre este e o orientador pedagógico.

As palavras de P1 elucidam vários dos aspectos referidos «...tenho esperança que a nível futuro se clarifiquem definitivamente os tais critérios de avaliação, de um modo mais claro, e que haja maior número de reuniões e maior interacção entre nós, orientadores das escolas e os outros orientadores científicos.»

Gostaríamos ainda de focalizar dois aspectos que achamos pertinentes. Primeiro, é o da figura do orientador do Departamento das Ciências da Educação. É, sem dúvida, uma proposta que, em nosso entender, seria uma valorização para todos. Na ausência de orientadores de estágio com formação específica, mais do que ninguém, pensamos que seria este orientador que poderia fazer o elo de ligação entre os diferentes núcleos, de modo a evitar as discrepâncias já por diversas vezes apontadas.

O segundo ponto que merece especial atenção é a indicação de que os estagiários deveriam ter um contacto com a realidade escolar mais cedo. De facto, estas licenciaturas são vocacionadas para o ensino. Como tal, e à semelhança das

---

Licenciaturas de Educadores de Infância e de Professores do 1º Ciclo, desta Universidade, faria todo o sentido certas alterações ao nível da estrutura curricular que permitissem um conhecimento gradual da realidade escolar; tal como aconselha a Comissão ad hoc do CRUP (2000).

P7: «outra coisa que acho que mudava, se calhar, não é durante o estágio mas antes de virem para o estágio: falta umas cadeiras ali a nível de informática para que as pessoas possam trabalhar com o Powerpoint, com a feitura de acetatos, como é que se faz um acetato, o que é que deve conter, o que é que não deve conter, a nível da pedagogia se calhar haver uma cadeira em que dissesse assim: olhem, nós vamos pegar numa unidade e arranjar estratégias para ensinar esta unidade».

P4: «Talvez haver uma maior disponibilidade da parte dos orientadores da Universidade para discutirem assuntos de interesse do próprio estagiário aqui na escola, porque embora os estagiários estejam aqui na escola e eu acompanho todas as actividades e dificuldades dos estagiários, mas a verdade é que por vezes eles têm dificuldades de falar sobre um tema com alguém da especialidade e isso julgo que está a faltar, abrir essas reuniões de debate de assuntos científicos e o mesmo também aos assuntos ligados com a pedagogia. E aí está a faltar orientador das ciências da educação. Eu acabo por fazer as duas funções, mas acho que é possível fazer mais».

Realmente é sempre possível fazer mais, desde que sejam criadas condições.

---

## CONCLUSÃO

Chegámos ao momento de evidenciar as conclusões do nosso trabalho. Retomando a ordem de apresentação e de análise dos dados, evidenciamos aquilo que de mais pertinente nos permite caracterizar as práticas supervisivas dos orientadores de estágio do 3º Ciclo e do Ensino Secundário da RAM, no ano lectivo de 2002/2003.

a) A figura do orientador de estágio é um cargo que, à partida, não motiva por si só uma vez que a sua atribuição recai um pouco por exclusão de partes. Não assenta, propriamente, em alguém cujo perfil esteja pré-definido.

À partida, os docentes não estão grandemente entusiasmados para o desempenho deste cargo. Os que já o foram muitas vezes não querem voltar a sê-lo, mas os que falam no presente admitem ser uma mais valia, uma experiência enriquecedora portadora de maior consciencialização. Pensamos que um debate, uma discussão, uma sistematização, uma reflexão a montante e na escola tornaria esta experiência numa aprendizagem pela acção e, consequentemente, transformadora de práticas. Todavia, quem o exerce está convicto que desempenha um papel importante na formação do jovem professor.

b) Em relação aos seus parceiros de formação, os orientadores de estágio seguem um caminho próprio subordinado essencialmente à sua experiência.

Quanto às relações de trabalho que mantêm com os seus parceiros de formação, estas basicamente restringem-se às reuniões trimestrais onde são delineadas as linhas orientadoras ao nível da avaliação ficando o resto, e se calhar o mais importante do ponto de vista de uma formação concertada, ao critério de cada um.

c) Quanto à caracterização da prática supervisiva, ela evidencia-se por uma intervenção de cariz mais tradicional. A participação / intervenção dos estagiários não nos aparece



---

em lugar de destaque, o que não nos afigura uma preocupação assumida dos supervisores em envolvê-los no processo nem que as suas necessidades e/ou dificuldades sejam um ponto de partida. Daí, e de uma forma geral, as palavras dos entrevistados indiciarem um estilo de supervisão prescritivo, na aceitação de Wallace (in Vieira, 1993).

O estudo realizado por Leal (2001), em relação à caracterização das práticas supervisivas ao nível da formação inicial de professores na Região Autónoma dos Açores, aponta a mesma tendência de transposição da experiência pessoal de profissionalização para a prática supervisiva. Aliás, o referido trabalho aponta para outras conclusões semelhantes às encontradas na RAM, nomeadamente, no que diz respeito à valorização da planificação, aos poucos contactos com a universidade e à ênfase colocada na sala de aula.

Pelo que podemos recolher e analisar, não encontrámos intencionalmente estratégias de formação de natureza reflexiva. Ressalta mais a lógica do modelo de formação tradicional e comportamentalista (Nóvoa, 1991), uma vez que os supervisores valorizam sobretudo as vertentes da planificação / execução e por promoverem seminários normativos sobre a correcta planificação, sobre a avaliação dos alunos, o rigor científico, entre outros, numa perspectiva tecnicista do ensino.

d) Por outro lado, se conjugarmos as palavras dos entrevistados sobre a sua função e as actividades dos seminários, nomeadamente com o comentário às aulas assistidas, podemos inferir para um estilo de supervisão de orientação colaborativa (Glickman, in Alarcão e Tavares, 1987), uma vez que estes encontros se constituem como espaços onde o comentar da acção, a troca de opiniões e o explicar de estratégias ajudam a resolver problemas e a construir planos conjuntos de acção e práticas inseridas num modelo de formação tendencialmente reflexivo.

No fundo, o que nos parece é que, na generalidade, os supervisores entrevistados, tendo em conta o seu desconhecimento sobre práticas, estilos e modelos de supervisão,

---

actuariam de acordo com as suas crenças, experiências pessoais, com as práticas mais conhecidas, com o modo como foram orientados, com as suas sensibilidades, com a sua visão do que é ser professor, por isso balançam entre o directivo e o colaborativo, entre o tradicional e o reflexivo, sem grande consciencialização e fundamentação, com um certo desfasamento entre o que acham que é a função do orientador e o que realmente fazem.

Este panorama está, curiosamente, em consonância com a ausência de linhas mestras ao nível dos modelos de formação de professores. Nenhum dos discursos referiu qualquer metalinguagem relativamente a esta temática. Com certeza, devido ao facto de nenhum supervisor ter tido formação específica na área de supervisão.

e) As preocupações dos orientadores apontam para a valorização do desempenho ao nível da planificação, da concepção de estratégias adequadas e da eficácia na transmissão dos conteúdos. Esta postura induz-nos a uma valorização das competências e dos conhecimentos técnicos dos estagiários, a sua competência científico-pedagógica e do seu conhecimento a este nível, em detrimento dos conhecimentos e competências humanas.

Por outro lado, a preocupação com a preparação das actividades extracurriculares é notória, o que aparentemente não coincide com o que acabamos de ver. O envolvimento do estagiários em actividades para toda a comunidade escolar é sinónimo de que as relações interpessoais no contexto de formação estão presentes na prática supervisiva. Nesta perspectiva, a escola é encarada como um espaço de formação integral do indivíduo.

Todavia, se atendermos a tudo o resto, parece-nos que, de uma forma geral, a ênfase está claramente colocada na sala de aula, no desempenho do professor na sala de aula enquanto local de transposição didáctica dos saberes, de apreensão de conhecimentos por via da transmissão e como palco onde se mostra que dominamos um determinado conteúdo científico e somos capazes de adaptá-lo para que os alunos o possam entender.

---

Por isso, e pela análise global da situação, não estamos convictos que estejamos perante uma supervisão alargada à escola como comunidade aprendente ou colectivo pensante defendido por Alarcão (2000).

As preocupações do sistema educativo parecem estar muito longe da intervenção diária. A formação limita-se aos resultados de visíveis de uma aula, o estágio centra-se na sala de aula, quando o que se pretende hoje é uma formação mais ampla onde primeiro somos professores e depois somos professores de. Ainda estamos longe da escola encarada como uma comunidade de aprendizagem. A autora supracitada afirma que o professor já não pode ser formado no isolamento da sua sala de aula ou da sua turma porque é chamado a exercer uma multiplicidade de funções como membro de um grupo que promove o desenvolvimento e a aprendizagem de cada um num espírito de cidadania integrada.

Neste prisma, o perfil do professor subjacente é a do professor encarado como um técnico que, detentor de um conjunto de conhecimentos científicos, tem como dever descodificá-los e transmiti-los, servindo-se de estratégias diversificadas e eficazes. Agora, resta-nos saber se o cerne da questão está no ensino ou na aprendizagem.

f) Numa leitura diagonal, a dimensão humana está presente. Emana dos discursos a preocupação com o bom relacionamento afectivo tanto ao nível do núcleo de estágio como com os alunos. É ponto assente que sem estas duas premissas o sucesso parece comprometido.

g) No respeitante às mais valias trazidas por esta função profissional, destaca-se o facto de ser mais uma oportunidade de aprender e alargar as experiências, na certeza que esta profissão é essencialmente relacional (Estrela, 1992).

h) A avaliação, o grande senão apontado, é uma questão muito complexa e complicada porque à partida não há critérios bem definidos. Não basta indicar as percentagens para as diferentes vertentes do estágio. A dificuldade situa-se a dois níveis, na ausência de

---

critérios e parâmetros previamente bem compreendidos por todos e, logicamente, na atribuição de uma nota ao estagiário.

i) Finalizamos estas conclusões com o que se evidencia na última categoria apresentada denominada de Alterações Introduzidas. Ela comporta a síntese, por assim dizer, daquilo que os supervisores sentem como dificuldades. Ressalvou-se a ideia de que se houvesse uma maior interacção entre todos e se os parâmetros de avaliação fossem mais claros, que os problemas da supervisão pedagógica ficavam resolvidos.

i) Confessamos que, inicialmente, estávamos convictos de que a afirmação da necessidade de formação em supervisão fosse mais inequívoca. Admitimos agora que, com as questões colocadas obtivemos dados esclarecedores sobre aspecto. As introduções a que procederiam advêm, essencialmente, dos aspectos mais difíceis com que têm de lidar. Colocando-nos no lugar de supervisor, função profissional que nunca exercemos, também não sabemos se apontaríamos para a necessidade de formação nesta área. E aqui aceitamos às palavras de Savater (1997) quando diz que a ignorância não costuma ser interrogativa, enquanto saber um pouco abre o apetite para saber mais.

j) Esperávamos ainda que questões como as relações de ensino e aprendizagem entre a adultos e liderança surgissem, mas não foram afloradas.

l) Outro aspecto ao qual não podemos deixar de fazer alusão é o da necessidade evidenciada da figura do orientador científico das Ciências da Educação. Interpretamos este dado como se a sua existência fosse a figura que viesse suportar as lacunas existentes. Sabemos que o Departamento das Ciências da Educação, por falta de recursos humanos, não pode oferecer este parceiro de formação. Relevamos também a consciência da necessidade de uma introdução gradual na profissão. Este facto vem ao encontro das orientações para a formação inicial de professores, elaboradas pela Comissão ad hoc do CRUP (2000), nomeadamente no que diz respeito à conveniência de proporcionar um conjunto de saberes estruturados de uma forma progressiva,

---

apoiados em actividades de campo e de iniciação à prática profissional, de modo a desenvolver competências profissionais.

m) Neste momento, parece-nos que atingimos minimamente os objectivos de investigação propostos. As categorias e subcategorias objecto de estudo permitem-nos tirar ilações sobre a realidade supervisiva do 3º Ciclo e do Ensino Secundário na RAM. Na conceptualização do estudo apontámos a nossa sensação de que a prática da supervisão pedagógica era um acto solitário e que carecia de uma intervenção mais estruturada. Neste momento, já temos a certeza.

n) Se retomarmos os objectivos enunciados, podemos afirmar que os supervisores pedagógicos não acompanham o conhecimento científico produzido nesta área. Podemos testemunhar que ainda estamos longe da futura geração de modelos de supervisão, cujas premissas relembramos: a) a escola é uma comunidade constituída por elementos que são aprendizes ao longo de todo o seu ciclo de vida; b) as pessoas são capazes de assumir responsabilidade pelo seu desenvolvimento, de se auto-dirigirem e de se auto-supervisionarem, quando têm acesso a recursos e mecanismos de acompanhamento adequados; c) os aprendizes adultos têm as suas necessidades próprias, distintas das necessidades das crianças; d) para melhorar o desempenho de qualquer indivíduo, devemos ter em consideração o ambiente organizacional global no qual as pessoas trabalham; e) as pessoas aprendem melhor e são motivadas pela colaboração com os outros.

Infelizmente, e dizêmo-lo de forma sentida, passados dez anos, comprovamos que os estagiários ainda «dançam ao som da música do orientador». Não significa isto que o trabalho desenvolvido não seja meritório nem que os professores estejam a ser mal formados. Apenas constatamos a necessidade de investir na formação inicial e contínua da nossa classe docente.

Este estudo vai ao encontro das palavras de Vieira (1993) que conclui que as tendências da supervisão em Portugal continuam a ser de cariz prescritivo conferindo ao supervisor

---

o papel dominante nas tomadas de decisão sobre quem faz o quê, para quê, como, onde e quando. A informação sobre a supervisão, quando ela existe, está confinada nas mãos do supervisor, circunscrevendo o professor numa situação de passividade e desconhecimento relativamente ao seu papel no processo de supervisão e também do enquadramento conceptual das práticas que supostamente deve seguir. Para que situação se altere, é imprescindível uma reflexão explícita e conjunta sobre as formas de concepção, organização e gestão do processo de supervisão por forma a que os participantes se sintam parte integrante deste mesmo processo e actores de reconstrução, de inovação e de mudança.

E talvez aí o estágio se torne o momento da responsabilização e promoção do professor, da sua vontade de investir igualmente na sua auto-formação, limiar de um processo de construção de conhecimento que se adquire, não em actividades isoladas e pontuais não articuladas com a experiência, mas em crescimento desafiante, originando construções pessoais mais ricas em conteúdos e reorganizadas num maior sentido de abrangência e complexidade.

Sem que se estagne o tema, continuaremos a emitir reflexão, a nosso ver, trampolim para a maneira de estar em educação.

Se em todo o quadro conceptual se enfatiza o papel fundamental que a supervisão tem no desenvolvimento profissional e pessoal, tanto do jovem professor como do supervisor, mais ainda se proporcionam as oportunidades de criar um ambiente organizacional cujas premissas converjam para o paradigma educacional emergente que aponta para a aprendizagem hierarquizada desta relação colaborativa.

Pelas leituras realizadas, concluímos que a supervisão dificilmente se parece com um campo homogéneo. De facto, são várias as concepções, os modelos, os objectivos e os conteúdos que existem ao nível deste tipo de formação, tal como também existe uma diversidade de designação para o exercício desta função.

---

Falar de supervisão e abarcar todas as suas valências revela-se tarefa árdua dada a sua complexidade, polissemia e ligação a vários campos do desenvolvimento humano. Por natureza, é um terreno infinito, é uma construção dinâmica que sofreu, sofre e sofrerá sempre no seu «modus operandi», que se desenvolve e adapta em simbiose com o carácter em mutação do ensino, desmistificando a postura antagónica que reconhecemos convencional e uniformizando critérios de actuação e, consequentemente, de avaliação.

Em suma, as dimensões de um modelo de supervisão aguardam uma super-visão, pelo que ainda se verifica, subjacente às práticas supervisivas, muitas lacunas se verificam na formação específica, concretamente, e na mediania de actuação profissional a elas associadas. Ficou assente que papel do supervisor de estágio suporta um peso tão importante que não é possível esquecer a monitorização da sua prática, os reflexos desta no jovem professor e na dinâmica escolar. Como tal, a legitimação desta prática aguarda o despoletar da sua natureza emancipatória na construção de saberes de que outros, estamos certos, usufruirão, porquanto é ainda reconhecida como peça fundamental em (re)qualificação em qualquer sistema de formação de professores.

---

## RECOMENDAÇÕES

Ao atingirmos este capítulo sentimos uma sensação estranha e difícil de explicar. Se, por um lado, caminhamos para a recta final deste trabalho, por outro, ficamos com a sensação de que apenas levantámos o véu ao mundo da supervisão. Sentimos que esta investigação foi um preâmbulo a esta temática, todavia não nos parece que tenha sido em vão mas sim necessária para traçar pistas de reflexão a eventuais estudos mais pormenorizados.

Não querendo menosprezar nenhuma categoria, elegemos quatro que, em nosso entender, dariam o mote a futuros e distintos trabalhos pertinentes no descortinar do mundo da supervisão, são elas a Posição do Orientador Face aos demais Parceiros, a Prática Supervisiva, o Perfil Pretendido e as Alterações introduzidas.

No atinente à primeira, debruçar-nos-íamos sobre as relações entre a instituição formadora e os supervisores. Julgamos que seria possível inteirarmo-nos da convergência ou divergência da filosofia de formação de professores reinante nos diferentes Departamentos da Universidade. Como nos foi possível constatar, é notória a falta de comunicação tanto entre os orientadores da instituição de formação e os orientadores locais como também uma acção concertada entre os orientadores científicos entre si, facto esse que não conduz a uma filosofia de formação abrangente e parceria, defendida por todos.

No respeitante às categorias Prática Supervisiva e Perfil Pretendido, pensamos que as duas se emparelham porque o modo como é feita a supervisão é sinónimo do que pensamos que deve ser um professor. Isto é, agimos à luz dos nossos conhecimentos, dos nossos valores, das nossas crenças, daquilo em que acreditamos e julgamos ser correcto. Isto permitiria averiguar cabalmente o grau de proximidade e/ou distância entre o saber teórico e a prática, a aplicabilidade do saber fornecido pelos peritos da matéria e descortinar se os seus efeitos são prospectivos ou retrospectivos.



---

É o estudo da prática que determina a teoria e a sistematização ou é a teoria que muda e melhora as práticas? Constatámos, uma vez mais, que as duas andam de costas viradas.

Ao iniciarmos este trabalho, propusemo-nos identificar, conhecer e explicitar em que medida os actores do terreno se aproximavam ou distanciavam do conhecimento científico relativamente à sua prática. Deparámos-nos com uma situação em que a acção supervisiva subordina-se à aprendizagem cumulativa adquirida ao longo da vida, sem que aja uma reflexão e uma sistematização da mesma. Se é verdade que aprendemos e crescemos com a experiência, também sabemos que, se não for acompanhada de reflexão, ela não é suficiente nem formativa.

Por outro lado, a categoria Alterações Introduzidas possibilitaria um estudo mais aprofundado sobre a visão, o sentimento e a experiência real vivida dos supervisores enquanto agentes do terreno e, conseqüentemente, um enriquecimento com o intuito de melhoramento das relações e interacções que levariam a um trabalho mais colaborativo e eficaz para todos.

---

## BIBLIOGRAFIA

ACADEMIA DAS CIÊNCIAS DE LISBOA, (2001), Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea. Lisboa: Verbo, Vol. II.

ALARCÃO, I. (1991), «Dimensões de formação», in Tavares J. (Org.), Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 70-77.

ALARCÃO, I. (1991), «Reflexão crítica sobre o pensamento de Schön e os programas de formação de professores», in ALARCÃO, I. (Org.), (1996), Formação Reflexiva de Professores Estratégias de Supervisão. Porto: Porto Editora, 9-39.

ALARCÃO, I. (1994), «Supervisão de professores e reforma educativa». IGE Informação, Ano 3, N.º 1, 28-39.

ALARCÃO, I. (1995), Supervisão de Professores e Inovação Educacional. Aveiro: CIDInE.

ALARCÃO, I. (Org.), (1996 ), Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão. Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I. e SÁ-CHAVES, I. (1994), «Supervisão e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica», in TAVARES, J. (ed.), Para Intervir em Educação. Contributos dos Colóquios CIDInE. Aveiro: CIDInE, 201-232.

ALARCÃO, I. e TAVARES, J. (1987), Supervisão da Prática Pedagógica – uma Perspectiva de Desenvolvimento Humano e Aprendizagem. Coimbra: Livraria Almedina.

ALARCÃO, I. (Org.), (2000), Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem. Porto: Porto Editora.

ALTET, M. (2000), Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas. Porto: Porto Editora.

BARBIER, J. (1987), «Analyse des pratiques éducatives ordinaires et formation des Formateurs». Les Sciences de l'Éducation, N.º 4, 73-86.

BARBIER, J. et al. (1991), «Tendances d'évolution de la formation des adultes. Notes introductives». Revue Française de Pédagogie, N.º 97, 75-108.

---

BARBOSA, L. (1997), *Pensar a Escola e os seus Actores*. Mem Martins: Associação de professores de Sintra.

BARBOSA, L. (1997/98), *Supervisão e Avaliação Pedagógica. Manual de Tópicos*. Lisboa: Universidade Católica portuguesa.

BARDIN, L. (1977), *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994), *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

BOUEDEC, G. (1987), «Méthodologie d'une formation professionnelle des enseignants». *Les Sciences de l'Éducation*, N.º 4, 5-15.

COMISSÃO AD HOC DO CRUP, (2000), *Por uma Formação Inicial de professores de Qualidade*. Disponível em <http://www.edu.fc.ul.pt/docentes/jponte/cdp.htm>. Consulta a 13 de Janeiro de 2003.

CORTESÃO, L. (1991), «Supervisão numa perspectiva clínica». *Ciências da Educação em Portugal: Situação Actual e Perspectivas*, Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

CANÁRIO, R. e AFONSO, N. (2002), *Estudos sobre a Situação da Formação Inicial de Professores*. Porto: Porto Editora.

CASANOVA, M. (2001). *Supervisão Pedagógica. Função do Orientador de Estágio na Escola*. Tese de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa Faculdade de Ciências Humanas, Seminário proferido na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação nos dias 15 e 16 de Outubro de 2001. Consulta a 24/03/2003 em <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/comunica.htm>

DUCROS, P. (1988), «Quelques orientations stratégiques pour la formation des enseignants». *Education Permanente*, N.º 96, 37-48.

ECO, H. (2001), *Como se Faz uma Tese em Ciências Humanas*. Lisboa: Editorial Presença.

ESTRELA, A. (3ª edição), (1999), *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

---

ESTRELA, A. e ESTRELA, T. (1993), «Cadre institutionnel de la formation des enseignants au Portugal». *European Journal of Teacher Education*, Vol. 16, N.º 1, 43-49.

ESTRELA, T. (1992), *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.

ESTRELA, T; ESTEVES, M. e RODRIGUES, Â. (2002), *Síntese da Investigação sobre Formação Inicial de Professores*. Porto: Porto Editora.

FERMIN, M. (1980), *Tecnologia da la Supervisión Docente*. Buenos Aires: Kapelusz.

FORMOSINHO, O. J. (Org.), (2002a), *A Supervisão na Formação de Professores I Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.

FORMOSINHO, O. J. (Org.), (2002b), *A Supervisão na Formação de Professores II Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.

FREIRE, A. (2001), *Concepções Orientadoras do Processo de Aprendizagem do Ensino nos Estágios Pedagógicos*. Departamento de Educação Faculdade de ciências da Universidade de Lisboa. [afreire@fc.ul.pt](mailto:afreire@fc.ul.pt). Seminário proferido na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação nos dias 15 e 16 de Outubro de 2001. Consulta 24/03/2003 em <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/comunica.htm>

FREIRE, P. (1971), *Educação como Prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE P. (2000), *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à Prática Educativa*. S. Paulo: Editora Paz e Terra.

GARCÍA, C. M. (1999), *Formação de Professores Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.

HARGREAVES, A. (1998), *Os Professores em Tempos de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.

HUBERMAN, M. (1986), «Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants». *Revue Française de Pédagogie*, N.º 75, avril /juin, 5-14.

---

LALANDA, M. e ABRANTES, M. (1996), «O Conceito de reflexão em J. Dewey», in ALARCÃO, I. (Org.), Formação Reflexiva de Professores, Estratégias de Supervisão. Porto: Porto Editora, 41-61.

LEMO, J. e CARVALHO, L. (1999), Estatuto e Estrutura da Carreira Docente. Porto: Porto Editora.

LEAL, S. (2001), Um Contributo para a Caracterização das Práticas Supervisivas ao Nível da Formação Inicial de Professores na Região dos Açores. Departamento de Ciências da educação. Universidade dos Açores. [sleal@notes.uac.pt](mailto:sleal@notes.uac.pt). Seminário proferido na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação nos dias 15 e 16 de Outubro de 2001. Consulta a 24/03/2003 em <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/comunica.htm>

LESNE, M. (1984), Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos, Elementos de Análise. Lisboa: Fundação Gulbenkian, 1-20.

MOREIRA & ALARCÃO. (1997), « A Investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos», in SÁ-CHAVES (Org.), Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional. Porto: Porto Editora, 119-135.

MORGADO, J. (2001), A Relação Pedagógica. Lisboa: Editorial Presença.

MIALARET, G. (1981), A Formação de Professores. Coimbra: Almedina.

MILARET, G. (1988), «Réflexions personnelles sur le choix de quelques objectifs pour la formation des enseignants». Revista Portuguesa de Educação, N.º 1, Minho: Universidade do Minho, 45-62.

NÓVOA, A. (1991), «A Formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola». Inovação, N.º 4 (1), 63-76.

NÓVOA, A. (1992), «Formação de professores e profissão Docente» in NÓVOA, A. (Org.), Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Dom Quixote.

---

NÓVOA, A. (1993), «Nota de apresentação» in ZEICHNER, A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas. Lisboa: Educa, 9-12.

NÓVOA, A. (1995), Profissão Professor. Porto: Porto Editora.

NÓVOA, A. (2000), Vidas de Professores. Porto: Porto Editora.

NÉRICI, I. (1981), Introdução à Supervisão Escolar. Lisboa: Ed. Asa.

OLIVEIRA, L. (1992), «O Clima e o diálogo na supervisão de professores». Cadernos do CIDINE, Aveiro: Universidade de Aveiro, 13-22.

PARENTE, C. (2002), «Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão», in FORMOSINHO, J. (Org.), A Supervisão na Formação de Professores I, da Sala à Escola. Porto: Porto Editora, 166-174.

PONTE, J.P. (1998), Didáticas Específicas e Construção do Conhecimento Profissional. Comunicação apresentada no IV Congresso da Sociedade portuguesa de Ciências da Educação. Aveiro.

POSTIC, M. (1990), Observação e Formação de Professores. Coimbra: Almedina.

QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, I. (1992), Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva.

RIBEIRO, A. (1996), «O corpo vai ao psicólogo». Cadernos de Consulta Psicológica, N.º 12, 39-43.

RIBEIRO, A. (s.d.), Comunicação Corporal. Comunicação apresentada ao Colóquio «Linguagem e Ensino», Associação de Professores de Filosofia, Maio. Porto: Fundação Cupertino de Miranda.

RIBEIRO, D. (2000), «A Supervisão pedagógica e o desenvolvimento da profissionalidade docente», in ALARCÃO (Org.), Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem. Porto: Porto Editora, 87-95.

RODRIGUES, Â. (2001), A Formação de Formadores para a Prática na Formação Inicial de Professores. Seminário proferido na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação nos dias 15 e 16 de Outubro de 2001. Consulta a 24/03/2003 em <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/comunica.htm>

SÁ-CHAVES, I. (1994), A Construção de Conhecimento pela Análise da Praxis. Aveiro: Universidade de Aveiro.

---

SÁ-CHAVES, I. (1997), «A Formação de professores numa perspectiva ecológica. Que fazer com esta circunstância? Um estudo de caso da Universidade de Aveiro», in SÁ-CHAVES, I. (Org.), Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional. Porto: Porto Editora, 107-117.

SÁ-CHAVES, I. (1999), Supervisão: Concepções e Práticas. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SAVATER, F. (1997), O Valor de Educar. Lisboa: Editorial Presença.

SILVA ANTÃO, J. (1997), Comunicação na Sala de Aula. Lisboa: Asa.

SCHÖN, D. (1988), «Formar professores como profissionais reflexivos», in NÓVOA, A. (Org.), (1992), Os Professores e a sua Formação. Lisboa: IIE- Dom-Quixote.

SIMÕES, H. (1995), Dimensões Pessoal e Profissional na Formação de Professores. Aveiro: CIDInE.

SOARES, I. (1995), «Supervisão e inovação numa perspectiva construtivista do desenvolvimento», in ALARCÃO, I. (Org.), Supervisão de Professores e Inovação Educacional. Aveiro: CIDInE, 135-145.

SOUSA, J. (2000), O Professor como Pessoa. Porto: Ed. Asa.

SOUSA, J.M., FINO, C. N. (2001), As Tic Abrindo Caminho a um Novo Paradigma Educacional. Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, 371-381.

TAVARES, J. (1996), Uma Sociedade que Aprende e se Desenvolve. Relações Interpessoais. Porto: Porto Editora.

TRACY, S. (2002), «Modelos e abordagens», in FORMOSINHO, J. (Org.), A Supervisão na Formação de Professores I da Sala à Escola. Porto: Porto Editora, 19-92.

VIEIRA, F. (1993), Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores. Rio Tinto: Ed. Asa/Clube do Professor.

---

VILLAS-BOAS, M. (1991), A Supervisão Clínica na Formação de Professores. Ciências da Educação em Portugal: Situação Actual e Perspectivas. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

ZEICHNER, K. (1993), A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas. Lisboa: Educa-Professores.



---

## LEGISLAÇÃO REFERIDA

- Decreto Lei N.º 46/86 De 14 de Outubro.
- O Decreto Lei N.º 344/89 De 11 de Outubro.
- Decreto -.Lei N.º345/89, de 11 de Outubro, Artigo 43.
- O Decreto Lei N.º 194/99, De 7 de Junho.
- O Decreto Lei N.º 240/01 de 30 de Agosto.
- O Decreto Lei N.º 241/01, de 30 de Agosto.
- Decreto Lei. N.º 121 / 2005, de 26 de Agosto.

---

## ANEXOS

UNIVERSIDADE DA MADEIRA  
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
INQUÉRITO AOS SUPERVISORES PEDAGÓGICOS  
2002 –2003

Agradeço a vossa colaboração no preenchimento deste inquérito

1. Escola: \_\_\_\_\_

2. Idade: \_\_\_\_\_ anos

3. Sexo: M \_\_\_\_\_ F \_\_\_\_\_

4. Disciplina: \_\_\_\_\_

5. Total de estagiários: \_\_\_\_\_

6. Habilitação académica:

Bacharelato: \_\_\_\_\_

Licenciatura: \_\_\_\_\_

Mestrado: \_\_\_\_\_

Outra: \_\_\_\_\_

7. Processo de profissionalização:

Estágio pedagógico incluído na Licenciatura \_\_\_\_\_

Estágio pedagógico não incluído na Licenciatura \_\_\_\_\_

Profissionalização em serviço ( 1 ano) \_\_\_\_\_

Profissionalização em serviço ( 2 anos) \_\_\_\_\_

8. Experiência profissional:

Experiência docente: \_\_\_\_\_ anos

Experiência docente antes da supervisão \_\_\_\_\_ anos

Experiência de supervisão \_\_\_\_\_ anos

9. Formação específica para a supervisão:

Sim \_\_\_\_\_

Acção de formação \_\_\_\_\_

Curso de Pós – graduação \_\_\_\_\_

Mestrado \_\_\_\_\_

Outra \_\_\_\_\_

Não \_\_\_\_\_

## GUIÃO DA ENTREVISTA

Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Formulário de Perguntas
1. Legitimar e motivar a entrevista	-Contextualizar a entrevista  -Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado  -Garantir a confidencialidade	
2. Identificar os supervisores	-Identificar o percurso profissional do supervisor -Determinar a posição do supervisor face aos demais parceiros (instituição de formação, S.R.E., escola, estagiários...)	-Como surgiu a oportunidade de orientar estágio?  -Qual o lugar do orientador face aos demais parceiros (Instituição de Formação, a SRE, a Escola e os estagiários) responsáveis pela formação?  -São - lhe dadas algumas orientações/ indicações? De quem e de que tipo? -Que autonomia tem, em relação a quem e a quê? -Quais são as contrapartidas (horário, vencimento...)?
-Conhecer a representação da actividade do entrevistado como formador de professores	-Identificar a prática pedagógica de supervisão: o que faz um supervisor? -Determinar a relação entre o saber teórico e a	-Como organiza / orienta a sua prática de supervisão? fale-me um pouco do modo como

Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Formulário de Perguntas
	prática de supervisão. -Determinar as linhas orientadoras da prática de supervisão. -Situar a sua prática de supervisão. -Identificar o perfil do professor formado	organiza os seminários semanais? Segue explicitamente algum modelo? Quais os seus pontos de referência em relação ao quadro legal e às Ciências da Educação? -O que faz um orientador? -No exercício da sua função quais são as suas prioridades, preocupações, necessidades ou dificuldades? -A que é que dá mais valor? -O que é que lhe agrada mais e o que é que lhe agrada menos no desempenho deste cargo? -Que características deve ter o professor no final do estágio?
		-O que é que mudaria à actual estrutura de orientação?

NOTA: Estes dados serão complementados por um inquérito

ENTREVISTA N.º1

P:- Então vamos começar. Eu ía perguntar-lhe como é que surgiu esta oportunidade de orientação: foi por convite, por concurso, nomeação...?

R:- Desta vez?

P:- Desta e de outras. Como é que tem sido?

R:- Na primeira vez eu era a única pessoa que tinha formação que pudesse ser, digamos, orientador de estágio.

Desta vez, havia mais duas pessoas interessadas além de mim, mas um dos itens que joga em termos de haver mais do que uma pessoa interessada é o número de vezes que já exercemos este cargo de orientadora. E então eu já tinha sido 4 vezes e como tenho gosto, embora o gosto que eu tenha não seja um gosto que leve a que eu fique com este cargo vitaliciamente, tenho que ter entre uma vez e outra uns 2 anos de intervalo, porque é extremamente cansativo e a certa altura do ano há uma certa frustração por causa de certos parâmetros da avaliação que não estão muito bem clarificados. E depois nota-se algumas diferenças dum núcleo para outro, que nem sempre estão bem justificadas e depois a pessoa sente-se assim com um certo amargo e com uma certa frustração.

Além disso, esse rol de trabalho que uma pessoa faz que penso que depois terei oportunidade de ir dizendo, leva a que a certa altura do ano também sinta um cansaço diferente do que se fosse a dar aulas. A dar aulas a pessoa chega a casa, tem as suas planificações, tem os seus testes, tem essas coisas, aqui tem como se fosse três ou quatro filhos que tem que estar sempre com uma certa capinha a protegê-los. E de maneira que tudo aquilo que eles façam nós temos que ter sempre alguma, digamos, orientação e um certo cuidado em tudo, há uns testes que fazem e sente-se um certo cansaço.

P:- E pegando no que disse, qual é o lugar que ocupa o orientador, face aos outros parceiros,?

---

R:- Sinceramente, não sei qual é. Aqui na escola olham para nós como se fôssemos de facto alguém que tenha essas capacidades de dar algum tipo de apoio ou de formação aos novos que estão cá a chegar mas tratam-nos de igual maneira, respeitam-nos talvez um pouquinho mais, quando se pede algum material têm uma outra maneira de ver as coisas porque sabem que é necessário, mas de resto não estou a ver qual é esse nosso papel.

P:- Mas é um papel fundamental?

R:- Ah! penso que sim, penso que toda a gente pensa isso.

P:- Tem algumas indicações de orientação ou é autónomo?

R:- Pelo que eu senti e sinto nós somos autónomos em tudo. Temos claro um plano anual de estágio que deve ser integrado no plano anual da própria escola. Temos o nosso critério de avaliação das nossas turmas do núcleo de estágio mas que deve sempre seguir também os tais critérios definidos com aquelas percentagens para, digamos, trabalhos de casa, para a parte - como é que eu digo? -, para a parte científica e a outra parte que não tenha a ver com os seus estudos mas mais com a participação, com a assiduidade e esses outros parâmetros.

De resto, temos que dar sempre informação daquilo que o núcleo de estágio faz durante o ano todo, como visitas de estudo, algumas conferências, pedimos alguns apoios a outras entidades fora do âmbito escolar e tivemos alguma sorte nesse âmbito como por exemplo a Porto Santo Line, a nossa Câmara Municipal. A escola também tenta dar-nos tudo dentro do possível mesmo com estes cortes orçamentais para que a gente consiga fazer o que nós queremos e dá-nos também algum apoio ao nível de fotocópias, de folhas de acetatos; quando é necessário chamar alguma pessoa para que venha cá fazer alguma conferência dão-nos alguma prenda para nós darmos a essa mesma pessoa.

P:- E já agora para o orientador há alguma compensação?

R:- De horário sim, ficamos só com uma turma lectiva, que pode ser do nível que nós entendermos. Eu gosto de dar 12º ano e fiquei com uma turma desse ano. É suposto talvez ser uma turma dum nível mais baixo para que o próprio núcleo de estágio possa lá ir, digamos, assistir às aulas e ter alguma comparação a nível de estratégias. Mas eu penso que isso também pode ser feito a nível de 12º ano.

---

A nível económico recebemos, se não me engano, uma compensação à volta de 250 Euros, actualmente, que antes era menos, não sei quanto é que era mas acho que era de 17 contos.

Mas antes podíamos dar aulas noutras escolas, portanto acumular noutras escolas e por isso é que nos dava só esses tais 13 ou 14 contos e agora uma forma de impedirmos de dar aulas noutras escolas é darem essa outra compensação maior e já vale a pena, de certa maneira, sempre são mais 50 contos.

P:- Agora, indo directamente à orientação, como é que organiza os seminários? Normalmente, o que é que se faz num seminário?

R:- Ah! São duas vezes por semana. À segunda e à sexta-feira por exemplo, mas já houve fases em que houve 3 vezes por semana, à segunda, quarta e sexta, no início do ano onde eles precisam de muito mais apoio para a planificação das aulas, para organizar a própria aula em si e todas as outras conferências que eles iriam também, digamos, organizar, a visita de estudo. Claro que eu recebi pessoas este ano que nunca tinham dado aulas, e como nunca tinham dado aulas tinham que ter outro tipo de apoio, como é que iam chegar à sala de aula, o que é que iam fazer, o que é que iam dizer, onde é que iam estar, se iam estar mais perto dos alunos ou se iam ficar presos ao quadro ou à sua secretária, e foi esse tipo de dicas que tivemos que ir dando e de maneira que durante aquele 1º período o número de vezes em que nós reuníamos - umas duas horas de tempo de cada vez - eram três vezes por semana. Actualmente são duas vezes, em que nós ainda verificamos os planos das últimas aulas que ainda faltam...

E depois as aulas que eu vou também assistir, faz-se aquela discussão pormenorizada, de tudo, dizem que eu até escrevo muito, que eu registo tudo, mas por um lado até acho que é bom porque eu registo os aspectos positivos e os aspectos menos bons e registo não só aquela componente científica naquilo que eu percebo mas ainda a outra componente que também tem o seu peso e que eu acho que é essencial para se ser um bom professor. Verificamos ainda os testes, eu vejo as notas que os tais alunos das turmas tiveram e depois temos uma grelha de avaliação em que tem todos os outros parâmetros e registamos tudo isso durante essas reuniões, como já foi dito também, na altura em que houve visita de estudo fizemos uma reunião e planificamos tudo muito



---

bem e eles aprenderam a fazer todos aqueles contactos que eram necessários. Enfim não sei se me escapou alguma coisa...

P:- Segue algum modelo explícito de formação?

R:- tem muito a ver com o meu estágio. Como eu também fiz esse bendito estágio. Não foi um ano de estágio assim como outros estágios que eu às tantas conheço e que eu defendo, em que relativamente...

P:- Qual é o estágio que defende, já agora?

R:- Quando se tem um núcleo de estágio é suposto ter um grupo de trabalho e no meu ano de estágio, infelizmente, cada um trabalhava para si. E então este ano, e todos os anos em que eu assumi o papel, tentei que eles criassem um certo espírito de entreajuda, de grupo, com uma certa postura em que um precise do outro para ter mais alguma...mais algumas ideias, mais uma ou outra confiança que o outro possa dar. E inclusivamente eu peço que eles assistam às aulas uns dos outros para que registem o que o outro possa também já não ter feito muito bem e para que eles então não voltem a fazer também os mesmos erros e para que discutam isso numa forma possivelmente cordial, mas não é fácil um colega dizer ao outro o que não correu bem, mas num espírito de camaradagem e de uma certa unidade julgo que é possível.

Acho que o orientador além de ser alguém com mais alguma formação e que tenta depois ajudar nesse âmbito, deve ser além do mais uma pessoa amiga, a quem eles possam quando for preciso, digamos, chamar e dizer o que é que se passa sem ter medo que essa ajuda ou essas dúvidas entrem no processo de avaliação final, porque há pessoas que possam depois ter medo de pôr alguma questão porque pode depois ter algum peso na nota, não é?

Durante muito tempo o orientador era visto como uma pessoa implacável, como se estivesse num outro estrado superior, como naquelas escolas que têm aqueles estrados e fica aquele professor lá em cima e os alunos ali em baixo. Pronto, é possível que haja outros orientadores que não assumindo o facto... mas no meu caso pessoal não é nada o meu género, não é isso que eu faço.

A experiência influencia e também conta muito a nossa forma de ser e de estar na vida. É assim: não se pode separar as coisas.

---

P:- Portanto, disse-me que o orientador é amigo, gostaria que me desenvolvesse melhor o trabalho do orientador.

R:- É uma pessoa que sabe mais alguma coisa do que esses tais estagiários mas que também não sabe tudo, que todos os anos aprende coisas novas. E inclusivamente já alterei a minha maneira de dar aulas nalguns assuntos em que vi que as estratégias deles eram óptimas, brilhantes, por exemplo, alguns exemplos que eles usam, e eu passei a usar também.

Alguns têm uma certa criatividade, outros seguem o que os outros fizeram. Mas algumas vezes conseguem ter algo de novo e que possa ser depois inclusivamente usado pelos outros colegas do grupo.

P:- Como orientadora, como é que se sente? quais são as suas grandes prioridades,?

R:- Aquilo que eu acho é que eles devem neste ano ter uma certa caminhada em que passem por tudo e de facto tentei que eles fizessem um pouco de tudo aquilo que possa depois, ao longo da vida futura, ser, digamos, necessário que eles já tenham passado por essa fase.

Inclusivamente algumas grelhas, que a gente sabe que nem toda a gente a seguir segue à risca quando já fez o ano de estágio, aquelas percentagens para, digamos, trabalhos de casa, assiduidade, participação, relatórios, interesse, os próprios trabalhos experimentais que é suposto fazermos numa certa área como a nossa, que é das Ciências, eu tentei que eles vissem que aquilo era uma forma prática que era bom que eles ao menos neste ano passassem por ela, mas que toda a gente sabe perfeitamente que nos anos seguintes a nota que dá acaba por ser quase a nota dos testes e ponto final. Às vezes, no caso de dúvida entre o 3 e o 4 ou entre o 2 e o 3 ou entre o 9 e o 10 é que vai buscar esses outros parâmetros.

Tentei também que eles ao longo deste ano, como dois deles não tinham ainda dado aulas, que ficassem com uma certa postura de também uma certa amizade mas é sempre difícil implementar devido a algumas turmas que não são turmas fáceis. Além disso, alguns alunos quando nós tentamos ser amigos, às vezes abusam, quando lhe damos a mão já nos puxam pelo braço. E para quem nunca deu aulas é extremamente difícil pôr algum limite entre essas duas componentes. Mas acho que uma das minhas

---

prioridades foi essa de dar-lhes uma certa formação como pessoa, embora eles já a tivessem, mas dar-lhes mais algum reforço.

A nível científico também tenho um certo papel, claro, mas é uma das outras prioridades que eu já não sinto tanto porque têm as outras duas ou três pessoas que têm essa componente da área deles mesmo específica

Quando esse tais orientadores científicos vêm, infelizmente parece que só dão ênfase aos aspectos menos bons das aulas e nunca dão dicas de como é que seria feito melhor, que tipo de estratégia é que deveria ser utilizada para que as coisas se fizessem melhor. Mas não, só apontam os aspectos menos bons, uns duma forma até ríspida, não tem sido o caso deste ano mas noutros anos em que eu estive do lado de lá e não tinha este cargo e soube de uns casos desses...

Este ano tenho tido sorte, eles são óptimas pessoas e referem os aspectos menos bons sempre, não nos dão dicas de como é que de facto as coisas poderiam correr melhor mas sempre dizem alguns estímulos positivos, ao menos isso.

Já se nota alguma influência nas outras áreas, eles sempre dão algum cunho pessoal também de como é que eles poderiam estar no quadro, de como é que eles poderiam pôr a folha de acetatos, já se nota uma certa preocupação nesse âmbito.

Outra prioridade seja talvez dar-lhes uma série de tarefas para que eles passem por uma série de coisas que podem ser úteis na vida futura, como a planificação das aulas. Também toda a gente sabe que depois do ano de estágio já não volta a fazer planos daquela maneira, fazem uns planos pessoais mas já não se põem certamente a pôr objectivos, conteúdos. Acho que é importante que eles saibam fazê-lo. Essa também foi uma das minhas prioridades. A parte de execução da aula é claro que também, aquela postura dentro da sala de aula também foi outra prioridade.

De momento não me recordo mais nenhuma. É claro que também passaram já pela visita de estudo, organizaram já conferências e eles próprios vão dar uma conferência e participaram numas outras coisas que foram feitas ao nível da escola pelos outros núcleos ou pelos outros grupos e fizeram também uma semana - chama-se semana das Ciências, mas foram praticamente 3 dias - em que escolheram algumas experiências do âmbito da Física e da Química que fossem fáceis de fazer, escolheram entre os seus alunos, não os melhores mas, aqueles que tinham uma certa vontade para

---

que fossem lá fazer essas tais experiências, ensinaram-nos como é que eles iriam fazê-las e foram esses alunos que a seguir, durante esses tais 3 dias, fizeram essas experiências para as outras turmas lá da escola.

P:- E isso foi uma maneira de integrá-los na escola?

R:- E com todo o meio, porque estava aberto aos próprios funcionários e aos pais, se eles quisessem cá vir.

P:- Já agora, os estagiários vão às reuniões de grupo?

R:- Vão. Este ano vão. Nos anos anteriores não iam, a não ser quando fosse necessário votar alguma coisa. Este ano vão, porque é necessário, uma vez que eu não tenho assento nas reuniões pedagógicas, já não tenho essas informações e então é por isso que eles vão.

P:- Este ano, o que é que é para si mais importante?

R:- Eu ficaria feliz se eles ficassem satisfeitos com a nossa conversa e mais feliz ficaria se eles chegassem ao fim do ano e fizessem um balanço positivo daquilo que tinham feito e que achassem que tinham feito, digamos o melhor deles próprios. Seria também óptimo que eles achassem que este meu papel tinha também de facto valido a pena. Inclusivamente pedi-lhes uma auto-avaliação no outro período e verifiquei que eles sobrevalorizaram o meu papel, a minha componente, diziam que eu tinha ajudado imenso, que eles já tinham feito as coisas mas que se não fosse eu não tinham conseguido. Mas isso para mim, claro, torna-se sempre bom, quer dizer, dá um certo estímulo, a pessoa fica grata quando ouve esse tipo de coisas mas ficaria também feliz se eles tivessem consciência e ficassem devidamente formados para a vida futura deles. Voltando atrás, fico com um pedaço de receio, e já lhes disse, eles pedem-me para ver tudo aquilo que eles fazem e então eu já lhes perguntei quem é que eles vão chamar quando acabar o ano de estágio para ver, porque eles agora precisam de ficar sós, já estamos na recta final, eu já lhes dei uma certa margem de liberdade para que eles façam as coisas e só me mostrem caso sintam dúvidas, mas ainda sentem umas dúvidas, ainda se sentem presos. Mas penso que se torna de certa maneira, digamos, útil quando se verifica que eles, chegado o fim do ano, já soubessem fazer grande parte das coisas que nós professores temos obrigatoriamente que ter essa base e já não precisassem de

---

mim e que já soubessem fazer as coisas. Eu tenho a sensação de que eles irão ser bons professores futuramente mas não posso jurar que sejam, não se sabe.

É sempre bom que eles passem por esta fase. Eu acho que quem não faz estágio tem sempre algumas lacunas a nível de como lidar com os alunos, porque pode ser muito bom cientificamente e não ter jeito para o ensino.

Digamos que a parte científica pode ser brilhante e não ter o tacto necessário para ensinar, transmitir aquilo que se sabe.

P:- E que outras características acha que o estagiário deve ter no final deste ano?

R:- Eu tenho a sensação de que eles têm a consciência de que na sua formação foram só dados aqueles primeiros passos, digamos, a base da casa e a seguir eles irão construir tudo aquilo que será necessário fazer de baixo para cima, mas a base já está feita. Com excepção de algum estagiário que já tenha tido muitos anos de serviço anteriormente, que poderá ter a sensação de que fez só estágio por obrigação e que já sabia fazer tudo e que já não vai fazer metade daquilo nos anos seguintes. Tive um caso desses mas até ao fim do ano as coisas já estavam vistas, digamos, dum outro prisma, já tinha tido a sensação de que a pessoa já não olhava as coisas da mesma forma e o ano de estágio afinal tinha sido bom também para ele, tinha tirado os seus lucros bons esse ano.

Eu acho que ele deve ter aprendido que o ensino não é tão fácil como se pensa por aí. Por outro lado, deve ter também alguma consciência de que se pode ser amigo dos nossos alunos embora tendo sempre imenso cuidado e sendo extraordinariamente difícil às vezes pôr um certo travão no nosso relacionamento. Se eles crescerem assim como pessoas acho que era óptimo. Depois a parte científica vão ter sempre apoio, nem que seja dos outros colegas lá na própria escola, se aprenderem aquela dinâmica de grupo, trabalharem em grupo com outras pessoas, penso que algumas lacunas que possam ter resolvem, bem ou mal, mas resolvem.

Queria que eles também chegassem ao fim do ano com outra consciência de que é preciso trabalhar sempre com o objectivo de as nossas aulas não serem aulas chatas, monótonas. Há uma frase que eles gostaram que é: nós, os professores, brilhamos nas planificações para que os nossos alunos brilhem nas aulas. De modo que devemos estar sempre com alguma preocupação para que as nossas aulas sejam de tal forma que os nossos alunos sintam prazer, sintam que são eles a ter o papel, às tantas, principal.

---

Penso que isto são as componentes mais importantes com que eles deviam sair do ano de estágio, ou seja: autônomos, criativos, crescerem como pessoas, não se porem acima dos seus colegas nem dos seus alunos, ter um bom relacionamento com todos, o que nem sempre é fácil porque às vezes quanto mais a gente conhece as pessoas, mais fácil é gostarmos dos outros bichinhos! E num grupo de trabalho é quase impossível dar-se bem com toda a gente, mas também não é necessário dar-se mal. Se crescerem como pessoas, se tiverem esse espírito de grupo e ao mesmo tempo uma certa autonomia, acho que são estas vertentes que eu iria ficar feliz se eles chegassem ao fim do ano de estágio e que já tivessem essa consciência de que era necessário.

P:- Sim, sim. Há alguma coisa que não lhe agrade muito neste cargo?

R:- A falta de apoio da Universidade da Madeira. Eu explico: é que muitas vezes há pessoas que aceitam este cargo e que nunca passaram por ele e eu acho que devem a certa altura ter um certo sentimento de que estão sós; há poucas reuniões, mesmo com os outros núcleos de estágio. E outra coisa que me deixa triste às vezes é que não estão clarificados ainda a 100% os critérios de avaliação. Existem patamares que não se justificam e posso-lhe dizer, por exemplo, que as notas do ano de estágio de Físico-Química têm um limite até 16, tudo o que for acima tem que ser justificadíssimo...

P:- Concorda? Acha que deve haver um plafond ou não...?

R:- Não, não concordo. Acho que nesse caso a escala já não é para 20. Acho muito bem que se justifique claramente as notas mais altas e as mais baixas também, mas acho que devia ter havido, e ainda é possível para os anos que venham depois, umas reuniões de trabalho para que se clarifique duma vez por todas alguns parâmetros, o que é um estagiário deve ser, o que é que ele tem que obrigatoriamente fazer para ter determinada nota. Mas isso não é feito. E é isso que me deixa talvez mais triste, é depois entre os vários núcleos poder haver umas certas diferenças que penalizam algum tipo de trabalho que foi feito. E eu tenho uma grelha e penso que os orientadores também têm, mas as nossas grelhas deviam ser as mesmas.

P:- Mas a grelha foi feita por si? Cada orientador faz a sua grelha?

R:- Exactamente. A grelha que eu uso tem como base a grelha que a minha orientadora também tinha usado, à qual eu fiz mais alguns reajustamentos. Mas outra

---

peessoa que não tenha tido acesso à grelha da respectiva orientadora irá sentir-se ainda muito mais perdido!

P:- Para finalizar, eu ia perguntar-lhe o que é que mudaria na actual estrutura dos estágios.

R:- Eu acho que era de facto de nós ficarmos juntos numa sala, numa mesa redonda para que de uma vez por todas fosse clarificado o tipo de trabalho que era necessário fazer e isso em parte já foi feito, mas o que é que era necessário um bom estagiário fazer para ter uma certa nota xis, do tipo caso faça isto e isto e isto, vai ter isto e isto e isto. Mas neste momento não é feito nada disso e em certos anos existem escolas com notas todas altíssimas de 17 valores quando outras escolas seguiram outros parâmetros, que não sei se serão melhores ou piores, mas que levam a que as notas já não sejam precisamente as mesmas.

P:- Quer dizer os orientadores das diferentes escolas pouco se vêem e pouco falam uns com os outros?

R:- Era suposto reunirmos pelo menos uma vez em cada período. Este período ainda não houve nenhuma reunião porque eu acho que houve vários problemas lá na Universidade da Madeira, nomeadamente a Sra. que está à frente deste estágio de Físico-Química está doente, com baixa, por isso...

Por outro lado, se calhar também o defeito é nosso! Se nós temos essa falta de apoio, podíamos às tantas ter a iniciativa de organizarmos reuniões entre nós. Mas depois cada um trabalha independentemente ou às tantas não se pretende dar parte de fraco, se é que isso era possível, e cada um tenta fazer o seu melhor.

Mas tenho esperanças que a nível futuro se clarifique definitivamente os tais critérios de avaliação, de um modo mais claro, e que haja maior número de reuniões e maior interacção entre nós, orientadores das escolas e os outros orientadores científicos.

E acho que é tudo.

ENTREVISTA N.º12

P:- Começava precisamente por lhe perguntar como é que surgiu a oportunidade de orientar estágio?

R:- Surgiu por acaso. Portanto, eu estava efectivo na Escola da Ribeira Brava e o ano passado foi a primeira vez que vim para aqui, quer dizer já tinha dado cá aulas há uns anos atrás, no segundo ano de serviço, se não estou em erro, e surgiu a oportunidade de vir para cá ficar efectivo, que já podia estar há mais tempo mas vim para cá e fiquei efectivo cá nesta escola.

Acontece que tinha um horário em princípio de 12º ano e a delegada de cá, de Físico-Química, depois de entrevistar todos os colegas do grupo, ninguém quis orientar e ela perguntou-me se eu queria. Como era uma coisa que eu sempre quis fazer e como vi que era uma oportunidade apesar de não conhecer muito bem a escola, estava com um bocado de receio, porque não conheço as instalações, como é que vou orientar os estagiários, se eu não conheço a escola, onde é que ficam as coisas, etc.? Mas como era uma coisa que eu gostava de fazer, ela pediu, pediu, pediu várias vezes, eu aceitei e sinceramente gostei bastante.

P:- E face aos demais parceiros responsáveis pela formação, dos estagiários, na sua opinião, qual é o lugar do orientador de estágio? qual é o papel do orientador pedagógico?

R:- Acho que é o papel principal. Esse é que orienta o estágio. Essencialmente esse é que tem o papel dominante em todas as vertentes, porque nós somos orientadores pedagógicos, orientadores científicos, somos colegas, somos quem orienta tudo.

P:- Mas tem algumas indicações da universidade ou tem autonomia plena para orientar?

R:- Eu diria que tenho autonomia total para orientar estágio, apesar de no ano passado, quando eu comecei a orientar estágio, que eu não tinha experiência nenhuma, a primeira reunião que eu tive foi em Novembro - teria sido em finais de Outubro ou



---

inícios de Novembro - e desde Setembro até essa primeira reunião eu tive autonomia e entretanto o que é que fiz? Perguntei a colegas que já orientaram em anos anteriores e até próprios estagiários que fizeram a licenciatura na universidade, porque eu não fiz lá, que fizeram a licenciatura na universidade e que fizeram estágio, perguntei-lhes como é que funcionava e quando tive a reunião informaram-me como é que ia funcionar o estágio, mas a autonomia fica toda para mim. Temos autonomia total, para fazermos aquilo que quisermos.

P:- E enquanto orientador, segue explicitamente algum modelo de orientação? Quais são as suas referências?

R:- É assim: as referências têm a ver com o meu estágio essencialmente, porque por exemplo nós fazemos no estágio - sabe como é que funciona - a planificação aula por aula, planificação a curto prazo, a longo prazo, portanto todas essas planificações eu sigo pelo ano em que eu fiz estágio, que foi há 8 anos atrás, se não estou em erro, e é perante esse estágio da Universidade de Lisboa que eu me apoio. E depois lá em cima nas reuniões é que vamos concordando, funciona mais ou menos dentro deste moldes. Não há uma formação, digamos assim,... Agora não me sinto perdido, mas o ano passado, no início, senti-me.

P:- E quais são as características que espera que o estagiário tenha no final do ano?

R:- Características como?

P:- Que tipo de professor é que espera que ele seja?

R:- Eu espero que o estagiário acima de tudo seja uma pessoa responsável e que saiba lidar com os alunos na parte pedagógica mas essencialmente que não dê erros científicos. Portanto, para mim o essencial é saber transmitir no caso concreto da Física e da Química uma ideia correcta, cientificamente correcta e que relacione, sempre que isso é possível, a matéria que estamos a ensinar com o dia-a-dia, com exemplos concretos mas que eles consigam perceber melhor e essencialmente que seja um professor virado para essa vertente. Portanto, pedagogicamente que saiba trabalhar positivamente com os alunos mas também que saiba inculcar o gosto pela Físico-Química e que saiba ver ou fazer o aluno ver que a Físico-Química não é nada doutro mundo, é uma coisa que se aplica no nosso quotidiano, diariamente, quer nos produtos

---

alimentícios, quer nos movimentos, quando andamos de carro, etc., etc. porque as pessoas não têm ideia que a Físico-Química se aplica no dia-a-dia!

P:- O que é que faz o orientador?

R:- É assim, nós temos umas reuniões, semanalmente, mais ou menos duas vezes por semana. O que é que faz o orientador? Eu peço aos estagiários para assistirem às minhas aulas e inclusive este ano uma das estagiárias já foi minha aluna, portanto ela já conhecia como é que eu dava aulas, e peço para eles assistirem à minha aula para a terem como modelo. Portanto, e nas aulas que eles assistem, a gente também tenta relacionar a matéria e com toda as disciplinas.

Mas nessas reuniões tento-lhes sempre incutir que o mais importante não é ensinar em grande quantidade mas ensinar com uma certa qualidade e fazê-los entender que se nós não soubermos uma coisa não temos que dizer erradamente, mas temos que conseguir dar a volta de forma a que o aluno nem perceba que a gente não sabe, mas que vá para casa pesquisar. Portanto, uma das frases que eu digo para os estagiários tomarem em conta é, quando um aluno faz uma pergunta e o professor não sabe a resposta ou não tem a certeza da resposta, entre dar uma resposta errada e ficar calado é preferível ficar calado. E então a ideia que eu dou é: lança a pergunta em voz alta, para a turma toda, e ver se alguém sabe a resposta. Se ninguém souber, diz: então meninos eu não digo, para trabalho de casa vamos pesquisar esta pergunta, aproveitar a dica, então ninguém sabe, vamos pesquisar, o professor vai para casa e também pesquisa, porque eles são estagiários, também não têm que saber tudo, e então no dia seguinte eles perguntam-me e eu dou-lhes a resposta “e então o que é que pesquisou, qual é a resposta”? “Então vamos ver”. E então o professor dá a resposta. Assim, não ficou por não saber e pedagogicamente acho que está correcto. Portanto, é essencialmente isso.

P:- Acha que os estagiários apresentam lacunas a nível científico e pedagógico?

R:- Pedagógico sim, porque eles não sabem lidar com a turma. Principalmente nos primeiros 15 dias é um massacre. Por mais cadeiras pedagógicas que tenham na universidade, eles sabem tudo na teoria mas na prática não têm experiência. É por isso que eu acho que o 4º ano devia ser um ano não só de estágio pedagógico mas também um ano de aprendizagem de cadeiras pedagógicas e sobretudo de observação, eu acho que eles deviam ir a outras escolas observar, para no dia em que entrarem na sala de

---

aula já terem uma visão daquela que têm, eu acho que era assim que devia ser. Porque eles não sabem o que é disciplina, não sabem o que é indisciplina, não sabem se o aluno que entra depois do toque tem falta ou não tem falta, portanto há imensas coisas que eles não sabem.

Por exemplo, o ano passado eu tive uma estagiaria que me disse “eu não sei o que é indisciplina, porque eu vejo um aluno a pedir o estojo ao do lado, ou uma caneta, e não sei se mando para a rua por causa disso, não sei se é indisciplina”, ela disse que não sabia distinguir disciplina de indisciplina e por mais que a gente na teoria consiga ver, ali é difícil, porque ali está a lidar com a indisciplina, não está a ver teoricamente.

Agora, sinceramente, em termos científicos, os estagiários que eu tive cá não apresentavam lacunas mas, sinceramente, os melhores alunos que saíram da universidade foram os que vieram para cá fazer estágio porque ouvi colegas dizerem que os estagiários tinham lacunas científicas. Eu não me queixo destes, nem dos que eu tive.

P:- Eu coloquei esta questão porque é orientador pedagógico mas como disse no início também é orientador científico! E essa parte seria à partida do orientador científico da universidade, o que vem aumentar, digamos assim, a responsabilidade do papel do orientador pedagógico.

R:- Exacto.

P:- É nesse sentido que eu lhe estava a perguntar.

R:- É porque assim: os orientadores da universidade - como é que eu lhe hei-de explicar? - fazem um papel até positivo, eu acho, mas vêm cá esporadicamente, uma vez por mês, de dois em dois meses, assistem a uma aula, nessa aula o estagiário pode estar muito bem, foi um tema que gostava, não apresentou nenhuma lacuna, mas nas aulas anteriores ou posteriores pode ter várias, num outro capítulo da matéria pode ter lacunas. Portanto, nós que acompanhamos diariamente é que detectamos essas lacunas, quer científicas, quer pedagógicas. É o orientador da escola que está mais próxima. É por isso que eu estava dizendo que nós somos orientadores pedagógicos e científicos! É claro que se eu vou assistir a uma aula e se eles dão um erro científico - às vezes não são erros, são falhas, lapsos que não são graves - eu corrijo.

P:- Corrige no momento ou depois?

---

R:- Não, não, corrijo depois da aula, depois na reunião. Mas nunca houve erros científicos graves, houve falhas. Do género escrever uma coisa, mas oralmente dizer outra, às vezes esquecer-se duma unidade, duma coisa assim sem grande importância, não considero erro científico, considero distração.

P:- como é que os estagiários encaram o estágio?

R:- É assim: eles têm um bocado o trauma do estágio, têm, da universidade. E eu pelo menos no meu estágio tento incutir que o estágio não é um trauma e que o orientador pedagógico não está ali para os tramar, está ali para seguir o seu papel, tal como o nome diz, orientar. E o meu objectivo, sinceramente, foi sempre orientar e ajudar. Aliás, eles até muitas vezes pediam-me, quando a turma era mais indisciplina, pediam-me para ir assistir à aula, portanto eles não têm medo de mim! Porque eles diziam-me “Ah!, nós agora temos o problema do teste, queremos que venha porque quando está, eles ficam mais quietinhos”. Portanto, acho que eles não têm o trauma porque eu quando vou assistir a uma aula, sinceramente, eu faço isso pedagogicamente, eu não vou assistir a uma aula para recriminar ou para estar a dizer que o professor não consegue controlar a turma ou não sei o quê, eu vou ali para ajudar. E eu sou capaz, e já fiz isso várias vezes, dá o toque de saída, eu dirijo-me ao lado dum aluno e digo assim “olhe é a última vez que eu venho cá dentro e você se comporta dessa forma, porque desde que eu esteja cá dentro, você vai estar direitinho” e digo à professora para lhe marcar uma falta de castigo. E elas já sabem que quando o orientador vai para lá, os alunos estão calados! Em vez de eu brigar com o professor...

Mas é assim: eu sinto desde o início que eles têm aquela ideia de que o estágio é um trauma e realmente em parte é, é trabalhoso e o que eu lhes tento dizer é que o estágio é trabalhoso mas não é um trauma. Eu até já lhes disse várias vezes: “vocês para o ano vão ter saudades do estágio. Para o ano vão apanhar um nível completamente novo para vocês, em que vocês vão estar sozinhos sem poder tirar dúvidas”. Agora, eu coloco-os à vontade, e não sei se todos os orientadores o fazem.

P:- E fale-me um bocadinho mais das reuniões semanais que tem com os estagiários. O que é que fazem?

R:- É essencialmente... se nessa semana houver aulas assistidas, eu faço uma avaliação geral a nível pedagógico de todos os estagiários, falo da evolução que eles

---

estão a fazer, do tratamento que têm com os alunos, portanto comparo os quatro, porque são quatro estagiários, tudo qualitativamente, quantitativamente não, e falo também se houver erros científicos e também falo da sequência dos conteúdos apresentados “olha, gostei mais desta sequência”, “não gostei muito desta”, não significa que ela não esteja correcta mas achava que era melhor este raciocínio, e eles explicam “ah! mas eu achei que era melhor, por este e este motivo, de acordo com as aulas...”, “está bem, é só uma sugestão e se sabes justificar porque é que seguiste esta sequência, é muito bom”. Pronto, isto em termos de discussão.

Depois, vejo os planos que eles fizeram durante essa semana das aulas que vão ser dadas nas próximas semanas e se houver aulas assistidas pelos professores da universidade, é uma aula que eu vejo mais ao pormenor, vejo a sequência, vejo os exemplos, etc., etc., é mais nesse sentido. Vejo os testes, fichas de trabalho, critérios de correcção, correcção de testes, portanto é essencialmente, o trabalho de preparação, de planificação...

P:- E quando vai assistir a uma aula dos estagiários tem uma grelha específica ou faz uma observação naturalista?

R:- Não, naturalista. Não há uma grelha específica e também não somos nós que vamos fazer.

R:-É porque é assim: eu não faço grelha e sou contra e vou explicar porquê, eu não sei até que ponto uma grelha seria mais positivo ou mais negativo porque quando nós vamos observar eu pelo menos tento estar atento a tudo o que o estagiário diz, portanto se são correctos os exemplos que diz, se tudo o que escreve é correcto ou não, e essencialmente até com a organização no quadro que eles às vezes começam a escrever num lado e depois baralham... e então eu digo que é para escrever direitinho e organizado para que os alunos, mesmo que cheguem 5 minutos depois, consigam ver o que lá está e eles no fim já fazem isso tudo. Agora, estou preocupado com isso, estou preocupado porque os alunos às vezes põem dúvidas muito pertinentes e eles não a tiram, e então eu digo “quando os alunos estão a conversar, não, mas quando colocam uma dúvida, às vezes até serve para esclarecer, esclarecemos em voz alta para toda a turma”.

---

Se eu tivesse uma grelha com vários parâmetros, do género pedagogias, erros científicos, sequência, eu estava preocupado na aula em preencher a grelha e não estava atento ao que o estagiário estava a informar. Portanto eu acho que eu próprio perdia-me nisso. Prefiro observar tudo, tomar nota, sem estar com a preocupação de pôr cruzinhas, onde é que vou pôr a cruzinha, aqui está mal, eu acho que era pior, no meu entender.

P:- Os estagiários vão assistir às aulas dos colegas?

R:- Desde que possam, nem sempre podem, porque às vezes nessa hora eles também estão a dar aulas. A escola faz assim: dois estagiários têm aulas de manhã, dois têm aulas de tarde. Portanto, os dois da tarde assistem sempre às aulas da manhã e vice-versa, mas os dois que têm de manhã alguma vez as aulas não coincidem mas é impossível, porque eles não podem ter aulas nas horas que eu tenho e portanto automaticamente eles ficam sem poder dar aulas naquelas horas...

P:- Eles dão aulas na sua turma?

R:- Não, isso já foi retirado. Antes davam, mas agora não.

E como eu estava a dizer, o ideal é eles assistirem aos colegas porque eles aprendem com os erros do colega e aquelas coisas, mas nem sempre pode ser, mas quando eles vão...

P:- Eles falam com à vontade das aulas dos colegas?

R:- É assim, no início do ano, em Outubro, no primeiro eles têm dificuldades, não porque... eles têm dificuldades, por exemplo, de dizer bem ou mal, eles acabam por não dizer nem uma coisa nem outra porque pensam que o orientador vai pegar nessas dicas para tramar, digamos, o colega mas depois de lhes dar o à vontade suficiente, por exemplo, eles no final do ano falam...eu peço sempre uma auto e uma hetero-avaliação de qualquer um dos colegas. Não dizem pormenores específicos, mas falam de maneira geral. Falam sem problema nenhum, falam abertamente. É claro que se der um erro científico, eles não dizem, porque não querem, mas falam...

P:- Voltando às actividades do seminário...

R:- Primeiro é a reflexão das aulas assistidas, depois é planificação e preparação das próximas aulas, essencialmente isso.

P:- E enquanto orientador/formador, quais são as suas grandes preocupações e prioridades para com os seus estagiários? O que é que o preocupa mais?

---

R:- Essencialmente se eles são bons professores, ou seja, se cumprem com o programa - o que é ser um bom professor, se cumprem com o programa, se dão as coisas aprofundadamente na altura própria, se fazem fichas de trabalho suficientes para que os alunos possam perceber (portanto, não só teoria, teoria, teoria mas parar para pensar, fichas de trabalho), questões, essas coisas todas, mas essencialmente os erros científicos, acho que para mim essa é a principal prioridade.

P:- E sente assim alguma dificuldade ou necessidade nalgum domínio específico, enquanto orientador?

R:- Como assim?

P:- O facto de lidar com pessoas já adultas, se acha que a universidade devia dar alguma formação específica, se acha que devia haver mais reuniões com os diferentes orientadores,...

R:- Isso, eu acho que não, é assim eu senti algumas dificuldades...

P:- Eu estou a referir estes aspectos tendo em conta as conversas que já tive com outros colegas seus.

R:- Eu sei, eu sei...

Eu sinceramente senti necessidade duma formação no primeiro ano que eu orientei estágio, porque eu comecei a orientar estágio a 15 de Setembro e não tive formação nenhuma, portanto estive os primeiros 15 dias de Setembro a telefonar para todos os meus colegas que já orientaram ou que fizeram estágio há pouco tempo a perguntar como é que eu ia fazer e isso fui recebendo as dicas de cada um, juntei e orientei e dei-me bem.

Formação da universidade eu não tive. Agora, não vejo necessidade de ter! Também já tive as várias reuniões, já... Portanto, penso que devia de haver uma formação para quem está a iniciar a orientação, já não é o meu caso.

Agora, mais reuniões em termos dos vários orientadores, eu não sei se seria... talvez fosse positivo se fosse para comparar o trabalho que estamos a fazer em termos de trabalho extracurricular, os estagiários daqui vão fazer uma conferência, os dali vão organizar um debate, portanto em termos de actividades, mas isso também a gente tem uma reunião geral lá em cima. Agora, em termos de conteúdos científicos eu acho que seria negativo porque é assim: uns estagiários estão a leccionar 8º ano, outros estão a

---

leccionar 7º, outros estão a leccionar 7º e 10º, 8º e 10º, 9º e 10º, uns até no 11º e portanto são níveis completamente diferentes e não fazia sentido estar a discutir. Depois, o programa é um pouco autónomo, há escolas que seguem o programa a rigor, outras que saltam um capítulo e depois voltam ao anterior, há escolas que têm mais material, outras que têm menos, há umas escolas que retiram uma parte do programa porque acham que é menos importante, há outras que tiram outra parte que acham que é menos importante, porque não se consegue cumprir o programa todo e entretanto a gente vê que há umas escolas que preferem não dar o último capítulo, há outras que preferem não dar o 2º e cumprir outra parte, e portanto eu acho que isso é uma coisa que deve ser discutida a nível de escola, tem o delegado e discute para um nível e discute para todos os professores que estão a dar esse nível. Escola para escola, acho que se perdia um bocado, ia haver um bocado de “guerra”, entre aspas. Mas aqui fazem assim, aqui... “mas a gente não pode fazer assim, porque na minha escola decidimos assim”. E acho que essas reuniões são desnecessárias.

P:- Alguns colegas seus têm referido a necessidade de um orientador do ramo educacional, qual a sua opinião?

R:- Eu quando fiz estágio tive mais um orientador que os actuais, tive um orientador das Ciências da Educação. Eu não vejo muita necessidade, que é assim...eu não achei que fosse uma pessoa que me ajudasse muito, porque a orientadora da escola que na altura só se chamava orientadora da escola, não se chamava orientadora pedagógica, acho que ela tinha um papel mais pedagógico porque são pessoas mais habituadas a lidar com adolescentes, enquanto que os orientadores pedagógicos estão habituados a lidar com pessoas mais adultas e muitas vezes a ideia que transmitem do adolescente teoricamente é muito boa - eu não estou a dizer mal deles - mas na prática eles não sabem contactar com a indisciplina dum adolescente. Eles estão habituados a trabalhar com adultos na universidade e pensam que a estratégia que funciona com um adulto também funciona com um adolescente e não funciona, são coisas completamente diferentes. Por isso, eu não vejo muito essa necessidade.

Agora com as aulas pedagógicas, na universidade, teoricamente a gente aprende imenso, mas um orientador pedagógico vir assistir, não. Acho que o orientador da



---

escola está mais vocacionado, ele sabe lidar com os miúdos, pelo menos está mais habituado.

P:- O que é lhe agrada mais enquanto orientador e já agora o que é que não gosta tanto?

R:- Eu por acaso estive a discutir isso há pouco com uma colega minha, por acaso.

O que me agrada mais no estágio é o contacto do professor orientador com o estagiário. Acho que é muito positivo. Ir assistir a uma aula também é bom, portanto ver o estagiário a seguir o nosso modelo, porque a forma como eu ensino, é a forma como eles tentam ensinar, ver os miúdos completamente quietinhos porque o orientador está na sala também é muito positivo, mas tentar ensinar aos estagiários a forma como eu gosto de ensinar, portanto, que pode não ser a mais correcta mas é aquela que eu gosto.

E agrada-me também, por exemplo, passado um ano, quando alguns deles me telefonam, colocando algumas dúvidas, e portanto essa parte professor/estagiário agrada-me imenso.

O que eu não gosto mesmo, sinceramente, não gosto é da nota final. Portanto, acho que é uma discussão entre três ou quatro professores orientadores e nunca há acordo, e depois é transformar aquilo que foi qualitativamente num número, em quantitativo e esse número 10, 11, não sei, é muito subjectivo.

P:- Mas é autónomo na nota que propõe...

R:- Não, a minha nota é só 50%. Os outros 50% são os orientadores científicos, 25% o orientador de Física e 25% o orientador de Química.

Mas essa parte é praticamente... eu pessoalmente não consigo e acho que ninguém consegue. Portanto, a gente diz: “este aluno fez um óptimo estágio”, mas esse óptimo, sem erros científicos, isso é um óptimo 16, é um óptimo 17, é um óptimo 15, é um óptimo 20, quer dizer é difícil pegar na parte qualitativa e transformá-la na parte quantitativa. Eu não sei, sinceramente não sei. É sempre difícil chegar a um acordo, e é essa a parte que desagrada e é por isso que às vezes a gente entra em conflito com os estágios e com os estagiários...

Mas essencialmente uma das minhas preocupações, e tenho conseguido, é fazer com que os estagiários comecem amigos no início do ano, acabem amigos e continuem amigos pela vida fora, para que não haja brigas entre os estagiários e que passados 10

---

anos um não fale com outro colega de estágio porque teve uma nota mais baixa, porque teve uma nota mais alta. Essa é uma das minhas preocupações também, é fazê-los entender que este tem uma nota mais baixa mas que não significa que seja um pior professor, provavelmente daqui a 10 anos, se continuar a evoluir, talvez até seja melhor do que o outro, tem é de continuar a trabalhar.

P:- Esses parâmetros valorizam mais a componente científica?

R:- A parte científica são 70% e 30% a parte pedagógica.

P:- Se tivesse que alterar alguma coisa a este modelo de estágio, o que é que mudava?

R:- Sinceramente não sei. Eu não sei, porque é assim...

R:- Regências não concordo porque eu fiz regências na altura que fiz estágio e acho que quem sai um pouco prejudicado é o aluno, porque o aluno tem um mês com um professor, outro mês com outro, outro mês com outro e acho que eles têm que se adaptar constantemente às várias formas de ensinar de cada um, com isso eu não concordo muito.

Agora em termos de aulas assistidas, eu vou assistir a 12 no mínimo de cada estagiário e acho que dá...

P:- Esse número é estabelecido por si ou pela universidade?

R:- Pela universidade. E a gente cumpre. A universidade é que estabelece o número de aulas mínimas que devem ser assistidas...Posso ir assistir a todas.

P:- Mas costuma ir ...?

R:- É assim: quando há uma turma em que são um pouco mais indisciplinados, eu no início do ano vou assistir a muito mais que é para pôr os alunos na ordem. Assim que eles estão na ordem, já não há problema nenhum.

Por exemplo, imaginemos que um estagiário tem dificuldades em controlar os alunos especialmente no dia do teste, porque eles tentam copiar, eu vou assistir às aulas do teste...

P:- Ah! vai?

R:- Vou, já fui, e os alunos ficam lá quietinhos. Perguntam se o polícia vai estar até ao final da aula e eu então digo que só vou estar enquanto for preciso, quando

---

estiverem bem posso sair, não há problema nenhum. Mas acho que o mínimo para o orientador pedagógico, acho que é suficiente

P:- E o orientador científico?

R:- São 6 para cada um, o que também dá um total de 12. Por exemplo, no caso da Biologia eles têm também a disciplina de Geologia e Biologia e só têm um orientador científico, e esse orientador serve para a Biologia e serve para a Geologia. No nosso caso temos o orientador de Física e o orientador de Química e cada um assiste no mínimo a 6 aulas. Enquanto que, por exemplo, os de Biologia só vai um orientador e ele assiste a 6. Portanto, os estagiários têm no mínimo 6 assistidas, enquanto que os de Físico-Química têm no mínimo 12...

P:- Portanto 12 aulas com 12 suas dá 24.

R:- Mas as minhas coincidem sempre com as dele. Eu tento ver quando os da universidade vêm, eu tento sempre nas mesmas aulas, para o estagiário também não ter... porque também torna-se um bocado... porque é assim, se o estagiário tiver muitas aulas assistidas também não tem liberdade de se expressar. Eu acho que ele precisa de aulas sozinha também para poder evoluir.

P:- Os estagiários planificam em conjunto ou individualmente?

R:- Em conjunto. Eu prefiro em conjunto. Até as fichas de trabalho são dadas... os testes é que são diferentes. Planificam tudo em conjunto, as fichas de trabalho, a preparação das aulas. Agora, na execução dentro da sala é que cada um dá...à sua maneira. Eles planificam para uma aula a quantidade de matéria que vão dar, a sequência, tudo isso, agora a execução na aula cada um, é impossível... se eu notar uma disparidade de estagiários, se eu notar que um deles se está a baldar na planificação, então eu digo “esta semana cada um prepara sozinho que é para eu ver quem é que...”, só nesse extremo é que faço isso, caso contrário eles preparam sempre em conjunto, agora na execução, dentro da preparação a execução é que tem que haver e há muita disparidade na execução daquilo que se planificou.

Há certos conteúdos que se adaptam perfeitamente a uma turma e não se adaptam a outra. Por exemplo, este ano das 4 turmas de 10º ano, 2 eram da área de Desporto e 2 eram da área da Medicina, Biologias, etc., as 2 da área da Medicina eram muito melhores alunos, os da área de Desporto eram alunos muito mais fracos. Portanto, para

---

os alunos de Desporto a gente não pode ter uma aula simplesmente teórica, eles não aguentam 50 minutos a ouvir, portanto para eles temos que resolver muito mais exercícios. Portanto, dentro daquela preparação para os alunos da área do Desporto até é normal que seja: dão um pedacinho de informação, resolvem um exercício, quebram um pedacinho o ritmo, eles brincam um pedacinho a resolver o exercício, voltam à teoria e voltam a mais um exercício, para eles tem de ser desta forma; enquanto que os outros conseguem estar 50 minutos a ouvir conteúdos novos, os de Desporto não conseguem.

P:- Mas o estagiário não tem consciência disso?

R:- Não, não está sensibilizado para isso. Nós é que temos que os informar de que a estratégia que se adapta numa turma não é a mesma que se adapta noutra e também que a aula que se dá numa sexta-feira à tarde tem que ter uma estratégia diferente da aula que se dá na segunda-feira de manhã, porque na segunda de manhã eles ouvem, na sexta à tarde eles não querem, estão a pensar no fim-de-semana e portanto a aula de sexta-feira à tarde tem que ser muito mais prática. à sexta-feira tem de ser aula prática e não teoria e principalmente para os alunos de Desporto tem que ser exercícios, teoria, exercícios, teoria portanto mais dentro desse campo, temos que adaptar a esse nível. E depois há alunos que aceitam muito bem que nós aprofundemos a matéria, enquanto que há alunos que se a gente começa a aprofundar, desligam logo e então é preferível dar-lhes as coisas mais simples mas garantir que eles perceberam alguma coisa, do que estar a aprofundar que eles desligam logo.

P:- Enquanto orientador preocupa-o mais a actuação do professor dentro da sala ou na escola?

R:- Mais dentro da sala, também na escola mas mais, mais dentro da sala. Apesar deles fazerem actividades extracurriculares, e as exposições, fizeram a Semana da Física e da Química, eles fizeram conferências, eles próprios deram uma conferência, foram eles próprios oradores, os alunos até gostaram, eles fizeram exposições, trabalhos aqui no corredor com experiências de Química e de Física ao ar livre, não só para os alunos das turmas, mas para a escola, para a comunidade toda, também para o presidente do conselho directivo, portanto também tem a parte fora da sala, mas essencialmente é dentro da sala.

---

E já agora, concorda com a possibilidade que as pessoas têm em dispensar este ano de estágio?

R:- Da parte do CIFOP?

P:- Sim.

R:- Não concordo. Eles podiam ter 20 anos de serviço, que eu não concordo com o dispensar da parte pedagógica com aulas assistidas. Isso eu não concordo. Eles têm formação pedagógica, podem ter 5 ou 20 anos de serviço, mas eles precisam de alguém para observar, para corrigir erros que a pessoa tem e que não sabe que os tem. Porque eu por exemplo comecei a dar aulas antes de estágio e cometia erros que para mim não eram erros e que o orientador me chamou à atenção “olha, atenção, não faças isso, faz assim” e que aprendi imenso com isso. Eu acho que as aulas assistidas, nós, no papel de estagiário aprende-se imenso. E eu acho que podiam ter 20 anos de serviço mas não deveria nunca ser dispensada a parte de observação. Porque nós muitas vezes actuamos duma certa forma, no caso do estagiário, que pensa que está a actuar correctamente mas é que nunca ninguém lhe disse que assim é que está correcto ou que assim está errado e depois ele acha que assim é a melhor solução, e depois vai o observador e diz assim “Olha, em vez de actuares assim, porque é que não fazes desta forma? Talvez não seja a melhor, mas vamos ver se muda” e a pessoa pelo menos consciencializa-se “talvez ele tenha razão, talvez se eu fizesse desta forma, talvez resulte mais”! E só se pode chamar a atenção duma pessoa quando nós observamos a pessoa a fazer.

E portanto eu acho que em caso nenhum eles deviam ser dispensados!

P:- Os estagiários vão às reuniões de grupo?

R:- Reuniões de grupo como, na universidade?

P:- Não, aqui com os outros colegas de disciplina...

R:- Ah! sim, vão às reuniões de grupo, é um professor como outro qualquer, não está dispensado de nada. Das reuniões da universidade de estágio só vai o representante dos colegas. Agora às reuniões da escola eles têm que ir, são professores, estão a leccionar.

P:- Bom, não tenho mais nenhuma pergunta. Não sei se gostaria de acrescentar mais alguma coisa em relação ao papel do orientador?

---

R:- Não sei, é um papel que eu sinceramente gosto de desempenhar. Sempre quis e gostei. Tenho colegas por exemplo que nunca quiseram, nem querem, eu gostei, em princípio, talvez seja o último ano, mas foi uma experiência muito positiva.

É assim: trabalho menos horas lectivas porque só tenho uma turma, mas tenho um horário preso, das 8 da manhã às 6 da tarde, que é o horário de funcionamento da escola. Portanto, enquanto somos professores, sem o cargo pedagógico, temos as nossas turmas, damos as nossas aulas - sabe como é que funciona -, acabamos, vamos embora para, temos as manhãs todas livres ou as tardes todas livres, não há problema nenhum. O orientador pedagógico tem o horário das 8 da manhã às 6 da tarde, pode estar uma semana que não faz absolutamente nada, que acontece realmente, isto é, não faz nada, mas tem sempre algumas coisas, mas tem semanas em que trabalho das 8 às 8 e é um horário mais flexível mas, por exemplo, a gente está em casa e telefonam, é um estagiário com um problema e não sei quê, a gente está constantemente a lidar com isso, a gente não tem folga.

Por exemplo é dizer “eu amanhã, tenho dia de folga”, mas no dia de folga tenho de ir assistir a uma aula, no dia de folga o estagiário telefona-me “ah! tenho aqui um problema que não sei resolver” ou então “ah! tive um problema com um aluno da turma, como é que vou resolvê-lo”? “Tem que fazer uma participação”. Isto é, a gente nem que seja por telefone está constantemente a trabalhar. “Ah! tenho aqui um problema do livro que não me dá certo a solução. Será que o orientador podia vir para ver se é o livro que está errado ou se sou eu que estou errado”? Às vezes, é a solução do livro que está errada, mas o estagiário quer confirmar sempre com o orientador. Portanto, mesmo quando estou num dia de folga em casa, eles telefonam “preciso que me veja, porque estou agora aflito”, estou sempre presente.

Por exemplo, se a gente não dá liberdade ao estagiário, ele acaba por nunca se desenvolver como deve ser. Então a gente tem que dar liberdade para que ele possa... vamos assistir a uma aula, corrigimos os erros, orientamos, damos as informações todas mas depois deixamos 15 dias para ele amadurecer naquelas ideias e tentar corrigir os erros, porque se a gente fosse no dia a seguir ele tentava corrigir os do anterior, mas cometia outros. A gente tem que lhes dar liberdade e eu acho que o orientador tem que ser uma pessoa muito humana nesse sentido, que não esteja constantemente a cortar,

---

porque se eu digo assim “olhe, você não dá aulas que preste, eu não gostei da sua forma de dar aulas”, tem que haver uma sensibilidade do orientador “olhe, gostei destes aspectos positivos, acho que esteve muito bem nestes aspectos, mas este não gostei, não é que esteja errado, mas acho que talvez se seguisse esta forma...

P:- Pois, mostrar outros caminhos!

R:- Exacto! E nesse sentido é que eu acho que é mais positivo.

E é por isso que eu digo que nem toda a gente, nem todos os professores têm vocação, têm perfil para ser orientador, porque não é chegar aqui e estar a... e por exemplo, não se pode chamar a atenção do estagiário na sala dos professores, em frente a outros colegas, porque é mau para o estagiário. Por exemplo, se eu estiver cá neste gabinete e estiver a criticar as aulas dos estagiários e que entre algum colega, eu mudo de assunto, voltamos à nossa reunião ou à planificação e só depois do colega sair é que eu vou dizer o que está bem e o que está mal. Inclusive porque uma das estagiárias é filha de colegas de cá e a mãe nunca soube nada, só no final do ano é que soube e por isso é que ela veio dizer que gostou da orientação porque nunca soube o que é que se passava! E eu disse, não, não se pode. Mas agora nem toda a gente tem esse perfil. Quer dizer, também não estou a dizer que tenho, não é nesse sentido mas...

Às vezes também posso ser menos correcto, mas tem que haver uma consciência de que há um momento para tudo e por exemplo não é dentro da sala que se chama a atenção do professor, em frente do aluno, e que por mais que o aluno, que há alunos do estagiário que vêm “ah! O professor não explica bem” e eu digo “não, desculpe mas ele explica bem, será que é você que não está atento? É que eu estive a assistir à aula e você estava completamente distraído”! Quer dizer, mesmo que seja verdade o que o aluno está a dizer, eu não digo! E depois chamo a atenção ao estagiário “olha, o aluno disse isto e acho que ele tinha um bocado de razão”. Mas eu não lhe disse que ele tinha razão.

ENTREVISTA N.º 3

P:- Eu gostava de lhe perguntar como é que surgiu a oportunidade de orientar estágio?

R:- Ora bom, aqui eu chego ao grupo, e dizem que vai haver um grupo de estagiários, alguém do grupo quer ou não. Pronto, no meu caso, as outras pessoas não queriam, como eu sou o primeiro do grupo, os outros sentiram-se assim... pronto, com a desculpa que não tinham experiência, enfim, e eu acabei por aceitar.

De qualquer modo, também já houve outra pessoa no meu grupo que orientou e depois, enfim, é uma experiência, é por experiência.

P:- E face aos demais parceiros responsáveis pela formação...

R:- Neste caso é só a universidade.

P:- eu perguntava qual o papel, qual o lugar do orientador?

R:- Bom, eu aqui restrinjo-me...

R:- Vou tentar, quer dizer, não sei como é que posso classificar isso, mas eu tento fazer com que aquele professor que vem para aqui estagiar consiga aperceber-se que a escola não é só para dar aulas.

Quer dizer, com a Secretaria da Educação não tenho nenhum contacto, a não ser o normal. Com a Universidade da Madeira tenho algum contacto com os orientadores que às vezes vêm aqui mas só vêm ver as aulas...

P:- O orientador científico?

R:- Sim. O resto é um trabalho desenvolvido aqui. E em parte temos a experiência e nós traçamos uma linha que, como não há referências específicas, vai depender um pouco daquilo que a pessoa que está a orientar pensa do ensino. E se calhar nos vários núcleos de estágio que existem cada um vai ter um caminho diferente a percorrer, que vai depender de cada orientador. Não há assim regras gerais. Portanto, isso fica um bocado ao critério do orientador...

P:- Então podemos dizer que o orientador tem um papel de destaque neste ano de formação dos professores?



---

R:- Ah! isso sim. Penso que não há margem para dúvidas. As pessoas chegam... para já, eles têm assim um certo receio...

P:- Quem, os estagiários?

R:- Os estagiários. E eu às vezes tenho que referir: eu sou orientador, não sou tipo inflingidor, que exija faça isto, faça aquilo, eu não sou, mas é essa a ideia que eles às vezes têm.

Mas no fundo, a gente vai dando umas sugestões e eles vão aproveitando...

P:- Acha-os muito dependentes do orientador?

R:- Não. Quer dizer, eu tento fazer com que não haja dependência porque de qualquer maneira para o ano e no futuro eles não vão ter ninguém a andar atrás deles. De qualquer maneira, elas têm de trabalhar - são quatro estagiárias - e eu aceito versões, sejam elas quais forem, para uma determinada situação. Nós temos é que ter a capacidade de adaptar àquela turma, àquele aluno, as coisas. Portanto, não há uma linha rígida “vais fazer assim, vais fazer assim e acabou”, senão a gente não sai dali, até porque a minha principal importância, aquilo a que eu dou mais importância é...a competência do professor enquanto está ali à frente dos alunos, estar à vontade, saber do que fala, saber dar a volta à situação, perceber bem as questões dos alunos, que eu, às vezes, não ligo a certas coisas, fazer exercícios,...

R:- ...às vezes o professor engana-se, faz uma conta mal feita, a gente olha assim, depois ele apercebe-se e volta atrás, isso para mim não é significativo. O importante é, e é por isso mesmo que eu insisto muito que eles façam questões aos alunos, que em ciências toda a gente tem uma explicação para os fenómenos, toda a gente. Agora, pode é ser certa ou não! E o professor tem que se aperceber o que é que os alunos têm dentro da cabeça, o que é que eles pensam acerca de determinado assunto para poder, a partir dali, ou confirmar se está certo ou então dar a volta. E portanto insisto muito que façam perguntas aos alunos para ver.

Agora o professor tem que ser capaz de perceber a lógica...o que vai dentro da cabeça dos alunos. E eu até utilizo nas sessões, três vezes por semana, eu costumo arranjar sempre salas vazias - até tenho uma ali ao lado do laboratório da Física, como faço parte da equipa de horários, que tento evitar que haja lá aulas - e sento-me lá com os estagiários e um vai dar a aula. E vai dando, e vai repetindo para ver se aquelas

---

coisas servem, a gente faz o papel de alunos. Eu treino isso porque eu acho que a partir do momento em que o professor é confiante, acredita no que faz, ele vai-se abrindo... às vezes os meus alunos acham que eu estou sempre a mandar bocas ou assim mas isso o que me permite é criar um ambiente em que eles também possam responder, sentir-se à vontade, porque às vezes no início eles ficam um bocado inibidos, mas depois acostumam-se ao meu estilo, e só isso dá para manter a turma interessada. Quer dizer, estar lá sem estar a tremer, sem estar a gaguejar, só isso é meio caminho andado para um bom ambiente de trabalho, porque a única coisa que se pede é que “dêem aos vossos alunos um bom ambiente de trabalho. O resto vem por acréscimo”. Na verdade, eu preocupo-me muito com isso.

P:- E já que estávamos agora a falar nessas sessões, como é que organiza os seminários?

R:- Bom, eu não ligo a dossiers. Não me serve de nada ter um dossier, muito bonito, feito no computador, se aquilo que não é posto em prática. Portanto, nós vemos a aulas, dia-a-dia, até no início, nos primeiros dias eu pedia para ver as aulas da semana seguinte, mas depois deixei-me disso, porque a partir de determinada altura já não é preciso ver. Nós discutimos as ideias, vou dar o conceito de velocidade, vou dar o conceito de aceleração, vou dar isto e vou dar aquilo. Vou ver se eles já sabem, pergunto a uns, pergunto a outros e normalmente a gente já vê quem é que fala, quem é que não fala, quem é que está dominando o assunto ou não, às vezes um diz-me uma coisa e depois o outro não está de acordo e, enfim, essas coisinhas para gerar... e depois assenta-se, porque as aulas de Física tem que ser assentes em experiências laboratoriais, e a gente trata disso durante muito tempo. Metade do tempo é quase só para isso. E então discutimos isso.

E o plano da aula consiste no seguinte, para se fazer um plano, eu digo assim: o que é que eu quero desta aula? O que é que eu quero que os alunos saibam quando acabar os 90 minutos ou os 45 minutos de aula? Eu tenho que ter um princípio, meio e fim. Portanto, no início a gente faz uma coisinha, espera-se, depois há um momento alto e depois aquilo vai decrescendo por ali abaixo. E eu quero saber, quando o professor sai da sala, se aquilo que queria dizer está bem entendido. E agora? Eles seguem caminhos diferentes, vai-se por um lado, vai-se por outro, com isso eu não me preocupo, o que eu

---

quero é que a gente perceba bem a lógica de cada aula e que as coisas sejam ditas sem erros, lá isso tem que ser.

R:- Portanto, os planos são baseados nisso e uma folhinha dá para escrever, só os objectivos que quero, os conteúdos e depois dizer como é que vai fazer, sem tempos, porque eles sabem que são 45 minutos e depois vão gerir aqueles 45 minutos à maneira deles. Essa é a técnica que eu uso.

Mas uso outra coisa que eles às vezes ficam muito admirados quando chegam aqui, é que eu ligo muito, nestas reuniões também, à legislação, aos decretos, a todas essas coisas porque um professor tem que saber isso!

R:- E a primeira coisa que eu digo na primeira reunião é: o programa é para cumprir. É para cumprir. Não há desculpa para ninguém essa história de dizer que os programas são extensos, e não sei quê, isso para mim é desculpa de mau pagador. Para mim, é desculpa de mau pagador.

Eu tenho, por exemplo ainda agora, se for ver no sumário de hoje, eu tenho “Dificuldades nas aulas”, já dei aulas e falta um mês para acabar as aulas e eu não consigo ter planos nenhuns para dar a restante matéria.

Mas em 100 aulas durante o ano o professor pode dar um tema em seis aulas como pode dar em quinze, o professor tem essa margem de manobra. Portanto, fala-se agora nestas coisas, que elas não precisam de saber muitas coisas, saber datas, saber uma lei, aplicá-la, também não vale a pena e portanto, dividir aquilo, pegar naquilo tudo e fazer aquilo que muita gente chama um plano a longo prazo e começar, mais aula menos aula, não fugir disso e isso consegue-se na verdade dar, porque eu já tenho tido várias vezes e tenho conseguido dar. Nós temos duas partes, uma de Química outra de Física, temos 52 ou 53 aulas para a parte de Química, chegamos ao final e conseguimos dar tudo aquilo que o Ministério pede para dar e as notas não foram nem melhores, nem piores do que as outras, estão dentro da média. Portanto, o professor também tem que tirar a palha das coisas, porque não vale a pena estar a fazer dez coisas iguais de maneiras diferentes. O que interessa é a ideia base que a gente usa para orientar trabalho, depois o resto...

P:- Em relação às aulas assistidas, os colegas vão assistir às aulas uns dos outros?

---

R:- Às vezes vão quando eu vou e mais entre eles, que eu até dei umas fichas para eles verem o estilo, para verem a maneira como se processa...

P:- Tem alguma grelha específica?

R:- Eu tenho uma grelha, mas por acaso não a tenho aqui. Quantas vezes o professor diz a mesma coisa, quantas vezes olha no geral, quantas vezes olha para um aluno só, se se dirige muitas vezes ao mesmo, tem esse tipo de coisinhas. Portanto, eu também às vezes peço aos outros estagiários que vão entre eles assistir às aulas para ver se o professor utiliza o quadro todo, se escreve para cima ou para baixo, portanto temos essa preocupação e depois, claro que ninguém muda assim logicamente mas aos poucos vai mudando e isso é que é essencial.

Nas primeiras aulas eu levava uma grelha e tinha lá muitas coisas do tipo: o professor faz muitas vezes as mesmas perguntas, se faz perguntas plausíveis, depois a gente via isso e depois entre todos víamos mais ou menos se sim, se não, para tentar trabalhar sobre isso para ver, porque o que interessa é que da próxima não seja a mesma coisa.

P:- Portanto, não observa sempre as mesmas coisas em todas as aulas?

R:- Não, regra geral não. Eu tenho uma grelha que tem para aí uns 30 itens e então numa determinada aula dá mais jeito alguns, porque para mim as aulas não têm distinção nenhuma, pode ser uma aula só de teoria, pode ser uma aula de exercício, pode ser uma aula de revisões ou uma aula de laboratório, para mim não tem diferenças e consigo ver coisas em cada uma delas, porque há coisas que o professor deve fazer no laboratório e que não faz em teoria, a resolução de problemas, aquela técnica que eu às vezes uso com eles que é deitar cá fora, eles também têm que usar com os alunos, que é uma técnica para aí - há uns livrinhos até -, quer dizer quando eu era... a gente também vai recorrer à nossa experiência como alunos e como estagiários. Eu tinha uma professora lá na faculdade que tinha um projecto, que era o projecto pensar alto e análise, ou coisa assim, e eu ainda utilizo algumas coisas dessas. Portanto, é nesse caminho que a gente mais ou menos anda.

P:- Mas essa grelha foi feita por si ou em conjunto com os outros orientadores?

R:- Quer dizer, aquilo fui tirando umas coisinhas daqui e dacolá e também de quando eu tinha como estagiário, como aluno.

---

P:- Portanto, digamos que o seu modelo, as suas referências são o seu estágio e a sua experiência pessoal?

R:- Grande parte é isso.

P:- Tem algum modelo explícito de formação?

R:- Tenho algumas coisas. Por exemplo, uma das coisas que acontece muito é os professores estarem a falar e se esquecerem dos estádios de desenvolvimento dos alunos. Não vale a pena a gente estar a querer dizer uma coisa a um aluno se ele ainda não atingiu, por exemplo, a relação formal, não vale a pena. A gente tem essa linha em atenção da psicologia, temos essa teoria, se se pode chamar, mas a gente trabalhou esses assuntos, tem essa ideia, pode não ser científica mas ajuda-nos a pensar porque em muitas coisas destas não há modelos, não tenho modelo.

Às vezes eu tenho artigos da Sociedade Portuguesa de Química e da Sociedade Portuguesa de Física, do departamento de investigação, a gente analisa aqueles artigos, vê, há alguém que escreveu uma coisa sobre o algo experimental, analisamos aqui, vemos o que é que se pode corrigir ou não, lê-se, há alguém que fez uma coisa sobre uma determinada experiência ou um determinado assunto, pronto, tira-se fotocópia do artigo, lê-se aquilo, analisa-se e vamos andando.

P:- Para além do que já me disse, quer acrescentar alguma coisa em relação ao que faz o orientador? o que é que significa orientar?

R:- Ora bem, quer dizer, muitos dos alunos que vieram aqui estagiar já sabem dar aulas...

R:- Todos eles já deram, excepto uma que deu só meio ano.

Agora, eu acho que a gente deve é começar a encaminhar... quer dizer, eu acho que a nossa marca fica sempre um bocado, algumas ideias ficam mas a gente tenta é que eles sigam com este estágio sem perder de vista a teoria da aprendizagem, porque ainda há dias fizemos um balanço de meio estágio, do que andaram a fazer no curso, e uma das reclamações que tive deles é que eles estão um bocadinho esquecidos da teoria da aprendizagem. Essa é uma das coisas que eu noto, não sei se é só com estes mas penso que é com todos. Se calhar isso é comum: quando a gente começa, esquece aquelas coisas, está centrado em dar a aula e dar a matéria e depois esquece o resto. Esquece-se a plateia que tem à frente, esquece-se a média de idades dos alunos, por exemplo, que

---

não conseguem perceber certas coisas. Mesmo que diga a mesma coisa o dia todo se não tiver em atenção a idade dos alunos, vai baralhá-los, não vale a pena e com isso é preciso ter cuidado.

E eu acho que aqui a minha função é olhar para eles, nas discussões, e quando me dizem “ah! vou dar isto, vou dizer aquilo e não sei quê”, eu começo por dizer: quantos anos têm estes alunos que tu tens? “13 ou 14”. Será que eles vão perceber? O professor é que tem que ser capaz de pegar na matéria e mais é esse treino que a gente tem tido, e dizer para os alunos de 7º, adaptar para os alunos do secundário. Os indicadores de referência são, por exemplo, quando fiz o exame da disciplina de Psicologia era um tema da matéria e a seguir pôr uma lá uma descrição de como dar aos alunos de 8º e a seguir uma descrição para os alunos de 11º. E isso foi uma coisa que nunca me esqueceu, e está presente quando eu faço as aulas, é chamar a atenção para coisas destas e despertá-los para essas coisas, dizendo mais ou menos, porque às vezes eu começo com coisas muito drásticas.

Por exemplo, ainda há dias surgiu um artigo num jornal que os professores eram os responsáveis pelo insucesso. A gente leu e eu fui buscar coisas mais drásticas do que essas, para analisar, porque na verdade eu costumo dizer que já tinha a convicção de que era um pedacinho assim, mas agora já tenho dados matemáticos. Eu até faço estatísticas por aqueles dados, eu fiz este estudo... a gente trabalha sobre isso.

P:- E que mais características é que o estagiário deve ter no final deste ano?

R:- Eu costumo dizer que oxalá que isto fosse o pior ano deles!

P:- Como assim?

R:- Como? No sentido de que fosse o ano em que eles estivessem mais indecisos, o ano em que tivessem cometido mais asneiras, que é para daqui para a frente ser melhor!

Porque também não vale a pena estar aqui a trabalhar de manhã à noite, eu não quero que eles passem o dia aqui na escola, eles podem ir-se embora. Porque o saber e estas coisas, não vale a pena ninguém dizer que faz assim, faz assado, porque se não for o próprio a perceber isso, se não for o próprio a reflectir sobre, nada feito, não vale a pena! Eles é que têm que perceber, por exemplo, do papel que o professor tem que ter na escola e isso pode ser aqui, pode ser em casa, porque a única coisa que eu quero é

---

que ninguém me falte às reuniões, que a gente discute isso aí, e o resto eles não têm que estar aqui.

Eu por exemplo, de início perguntei se queriam trabalhar em grupo ou individualmente, porque não vale a pena estarmos aqui às vezes com histórias de grupo e tal, porque já se sabe que daqui para a frente ninguém vai trabalhar em grupo! Vão para as várias escolas e depois acabou-se. Portanto, eu aceitei todas as versões. Eles disseram: “o nosso método de trabalho é: as partes de laboratório, os trabalhos experimentais, as aulas experimentais em conjunto, e depois cada um prepara as suas aulas”. Por exemplo, há uma que deu aulas só o ano passado, uma substituição duma licença de maternidade. Ela não gostava de trabalhar em grupo, são maneiras diferentes de ver as coisas, uma projecção diferente...

P:- E acha que orientador deve pegar nessas experiências?

R:- Eu penso que deve pegar. Às vezes claro que podem vir viciadas de acordo com um determinado ponto de vista, mas eu não vou dizer aquela ah! não faça assim! Não! Pronto, a gente vai tentar ver. As pessoas já têm assim umas ideias, vamos a ver se coaduna com aquilo que se pretende e depois as aulas de cada um deles são deles

P:- Já agora qual a sua opinião em relação à dispensa do estágio?

R:- Isso é que não. Há coisas que eles não se apercebiam, porque não tinham posto nas fichas. Mas a gente olha para uma ficha, no sentido de orientar, olhamos para uma ficha e eu não aceito fichas em que não tenha aqui os sumários das aulas numa coluna - isto numa folha A4 - e a matéria que versa a ficha. Tem que haver concordância. Senão a gente começa a dizer “ah! o professor só pôs aquilo no teste, que não deu, falou um pedacinho” e a cotação tem que ser dada em conformidade. Se eu tenho muitas aulas naquilo, aquilo que se calhar vale bastante, mas se tenho uma aula só, já vale menos, orientar nesse tipo de situações, é isso que a gente usa.

E por exemplo, às vezes quando a gente discute testes, eu nem sequer recebo testes para discutir com os outros que não tenham essa grelha feita. Não vale a pena!

Há outra coisa que as pessoas às vezes têm medo que é de dar as notas, discutir a avaliação com os alunos. Mas o professor não precisa das notas para ele!

---

Portanto, estas coisinhas nós tratamos e neste sentido eles dizem que estão marcados, que nunca faziam, neste sentido! Portanto, a marca que eu espero que tenha ficado é esta.

As pessoas, às vezes é por não se aperceberem, por exemplo discute-se muito a avaliação, a avaliação contínua, a avaliação daqui e dacolá, a avaliação sumativa e formativa e chega-se agora aqui que vai haver reuniões de avaliação e os professores vão dizer o aluno fez os testes, eu pego nos testes, faço a média e o aluno vai ter esta nota. Quer dizer, isso é impensável. Eu acho, do meu ponto de vista, que isto não pode ser assim! E portanto as pessoas às vezes ou ninguém lhes chamou à atenção ou não têm consciência.

Portanto, esta história de dar aulas muitos anos e dispensar o segundo ano, parece-me, eu não concordo, não pode ser. Para já, no meu caso, sou orientador, só tenho uma turma, é um momento de enfim, de investigar umas coisinhas paralelas às aulas, ver isso e nesse sentido trabalhar com os outros. Eu acho que isto de ciências é um ano mas também eles só têm duas turmas e temos muitas horas. Portanto, temos pelo menos 3 vezes por semana para discutir isto.

E o outro estágio, por exemplo essa profissionalização é só duas horas e o resto têm 15 horas de aulas por semana, portanto acho que não há mesmo tempo para discutir, embora não quer dizer que isso seja um mal assim por aí além mas penso que há uma coisa que os professores às vezes se esquecem – penso eu - que é a maneira como os alunos aprendem. E muitas pessoas tiram o curso científico e vêm cair de pára-quadras no ensino, fazem essa profissionalização e esquecem-se dessas coisas, esquecem-se ou não sabem mesmo, não sabem.

Porque se eu perceber bem a lógica da aprendizagem, como é que tudo isto se prende, todas aquelas coisinhas, se calhar...

P:- Há bocadinho referiu que o orientador tem uma turma. Considera isso uma regalia?

R:- Quer dizer, é uma turma e depois tenho o resto do tempo para estar com os estagiários. Quer dizer, têm o acompanhamento, estes que fazem estágio neste modelo, as outras 15 horas por assim dizer é para estar com eles e há muito mais tempo para discutir estas coisas. Temos tempo para discutir os trabalhos...



---

P:- Tem outras regalias?

R:- Tem uma gratificação. Sinceramente não sei o valor, não sei se são 50 euros, mas tem uma gratificação.

P:- E a que é que dá mais valor?, Neste ano de estágio, para si o que é que é mais importante?

R:- Em que aspecto?

P:- que perfil deve ter?

R:- A primeira coisa que eu disse, e já disse há dias, nós andamos nesta Semana das Ciências e Tecnologias, fizemos algumas experiências, algumas fotocópias e já disse que era para deitarem aquilo tudo fora, que aquilo foi o primeiro passo, foi a versão um e portanto a seguir vão pegar naquilo e vão refazer. Há coisas que eles já chegaram à conclusão em relação àquilo que fizeram este ano, que da próxima vez que fizerem não vão fazer assim. Portanto isso é que tem que ser... e eles até estão a fazer um trabalho que vão apresentar com outros professores, porque tem que se fazer alguma coisa de novo. Eu acho que temos que fazer alguma coisa de novo.

E em termos de ciências, neste caso concreto das ciências, temos que dar o exemplo. E portanto tenho aqui um conjunto de coisas que se utiliza nas máquinas de calcular, sensores electrónicos e isso tudo e é trabalhar sobre isto, tiveram este ano para se tornar especialistas naquilo, mas tem que se fazer alguma coisa de novo, porque eu também tive o ano passado orientação de estágio mas os trabalhos do ano passado estão arquivados, não é para... eu não quero igual, não quero igual! É para fazer diferente, que é para ver se a gente consegue ir mudando as coisas, para não ficar com aquela ideia que acabou...

Mas eu penso – penso, não tenho a certeza – que eles conseguem ver que há coisas que têm de ser mesmo mudadas, aquelas sequências, depois o professor vai ganhando experiência, vai eliminando a palha por assim dizer, e por isso acaba por ser diferente. Espero que vá nesse caminho.

P:- Para si o estágio deve estar mais virado para a sala de aula ou para a escola?

R:- A sala de aula é muito importante, a competência do professor, conseguir manter os alunos a trabalhar é importante, mas também o resto é importante. O

---

professor não pode chegar aqui, dar as aulas e dizer assim “podem ir-se embora”, isso é não é ser professor.

P:- Podia desenvolver melhor a sua ideia?

R:- Há sim. Portanto ainda há dias estivemos à conversa, porque havia uma estagiária que a primeira impressão que teve da turma não foi assim muito boa e portanto teve que tentar dar a volta, juntamente com as colegas, mas eu sei que ela já mudou de opinião. Quer dizer, eles têm que conseguir que os alunos gostem deles, porque se o aluno gostar do professor ele aprende tudo o que o professor quiser. Pronto! E eles têm que dar a volta. Dão a volta e as coisas vão mudando e eles obrigatoriamente têm que se relacionar bem com os alunos, porque o professor perde sempre, num confronto qualquer dentro da sala o professor perde sempre e portanto eles têm que se dar bem com os alunos e também com os colegas, é claro. Mas eu dou mais importância que seja com os alunos. Com os colegas há sempre atritos, mas enfim, é outra história, mas essencialmente com os alunos, porque os alunos estão ali, têm o direito de ter um bom professor, de ter uma aula na íntegra e de assistirem a boas aulas. Isso, se os pais pagam impostos, portanto eles têm esse direito.

P:- E no desempenho deste cargo sente alguma dificuldade nalguma área específica, alguma necessidade, ou... o que é que é mais difícil para si?

R:- Se calhar é chegar ao fim do ano e dar uma nota. Se calhar é isso. Mas até talvez se calhar precise um pedacinho mais de teoria, da teoria que está subjacente a isto, que a gente faz isto, quer dizer, não digo que a teoria esteja totalmente ausente mas fazemos isto com determinadas convicções que já são próprias, apesar de se ler alguns livros - ainda há dias tive uma reunião na Universidade da Madeira e comprei lá dois - e de cada vez que vou lá cima compro mais uns, depois a gente vai lendo, dois daqui, três dali, a aprendizagem, dar as aulas mas não há uma linha...

P:- Quer dizer, os orientadores das diferentes escolas não se reúnem?

R:- Eu nunca me reuni com ninguém a não ser, por exemplo, há o mesmo núcleo na Francisco Franco e na Jaime Moniz, a gente reúne-se lá em cima mas discute-se só as questões deste estágio, agora em termos de linhas de actuação não

P:- E em relação ao perfil do professor...

---

R:- Sim, nós temos um perfil, nós temos um perfil. Nós temos uma tabela, que acho que tenho para aqui, temos assim um perfil que até é o que se usa para a avaliação e alguns tentam andar dentro desta linha mas há um perfil que tem a ver com a prática docente, a competência científica, a competência pedagógica, as sessões de intervenção na escola, portanto pelo menos estes tópicos...mas isto é o grosso, o geral e até está aqui quanto é que vale, a avaliação. Só que nunca fazemos estas médias. Temos esse perfil, esse perfil é da responsabilidade da Universidade da Madeira, é regulamento dos estágios.

P:- Em relação às médias...

R:- Isto é estipulado anualmente por todos, pela comissão de estágio. Claro, às vezes pode variar alguma média, este ano já está fixo, mas às vezes muda. Dantes era 60, este ano é 80, são pequenas variações mas grosso modo é assim, esta é a linha orientadora de todos os núcleos.

P:- E o orientador científico vem às escolas ver as aulas dos estagiários?

R:- Vem.

P:- Há um número estipulado ?

R:- Durante o ano todo ele vem assistir a seis aulas. Parece que este ano na Universidade da Madeira ficou três aulas por ano, mas como nós temos duas disciplinas acabou por ser seis, três de Química e três de Física. Ficou assim. Discutimos isso inicialmente mas eles também têm imensas coisas, nós é que vamos a muitas! Eu devo ir a vinte ou mais de cada estagiário.

P:- Decide o número de aulas a que vai assistir ou isso também é estipulado pela universidade?

R:- A gente é que decide. Por exemplo, estamos aqui, preparamos as aulas da semana e eu digo para a semana vou assistir a esta, a esta e àquela.

P:- Portanto o orientador tem autonomia completa?

R:- Sim, há um número limite mínimo, que nalguns casos dizem que são 12, por exemplo para estes dizem que são 3, mas não há limite máximo e não havendo limite máximo, nós vamos! E eu vou assistir quando é necessário, é preciso ou quero ver determinadas coisas. Por exemplo, às vezes eu preciso ver se fazem uma aula de dúvidas, técnicas de fazer perguntas, perguntas abertas, fechadas, não sei quê, quero ver

---

se isso é bem aplicado. A correção dum teste, uma grelha vertical onde nós pomos aqui a cotação de cada questão, eu aqui em baixo faço a média global da turma e a correção é feita com base nestes resultados aqui de baixo. Se eu tenho uma pergunta que vale 10% e a média da turma é 9, eu não me ponho ali, eu passo com ela à frente; relativamente às outras, se eu tenho uma questão que vale 10 e só tem 1, aí é que eu tenho que bater, aproveitar o tempo e gerir bem a aula é com dados, não vale a pena ser a olho. Estas tecnicazinhas é que... e eu preciso de ver isto, portanto vou a estas aulas. É por isso que eu digo que não há diferenças Por exemplo, no laboratório, nós estamos agora com o 7º ano, e o programa de 7º ano fala de competências para a esquerda, para a direita, para cima e para baixo, quando a gente pede a alguns professores aqui da casa “mostra-me a grelha” não existe! Mas penso que nós, de ciências, temos vantagem nesse aspecto, porque a gente faz uma grelha de trabalhos experimentais, tem uma experiência para fazer, medir, pesar, fazer, qualquer coisa do género e eu tenho que pôr lá se o aluno consegue. Se eu dou uma experiência para o aluno fazer em que tem que medir, eu não preciso andar em cima dele, vou passando e vejo se eles estão fazendo bem, se estão pesando bem, se estão pondo primeiro isto na balança, e vou marcando e chego ao final da aula, tenho aquela grelha preenchida.

Portanto isto também é uma técnica que às vezes é difícil eles começarem. Mais ou menos. Porque nós ainda há dias estivemos a discutir a avaliação e eles tiveram problemas porque se a gente não tiver estes dados, começa a haver ambiguidades, começa a haver incertezas e eu até às vezes digo na sala de professores que basta o aluno ter saído da aula na semana passada que o professor já leva “ah! aquele é um chato, não vai ter...” O que interessa é haver coisinhas escritas.

Baseia-se muito na sua experiência pessoal?

R:- Isto é o que eu costumo fazer, vai-se acumulando, vai-se fazendo. E também tem alguma vantagem, que eu também andei com uma professora de Física que já orientou estágios, e aproveitei, esta aqui foi ela que me deu. Mas basicamente temos estas experiências. Há uns que não partilham as ideias, há uns que acham que não vale a pena. Também temos pessoas no grupo que acham que isto não vale a pena. Mas depois a gente tenta ir vivendo, falando, mas também há. Agora, todas estas críticas não vale a pena discutir, discutir tipo bilhardice não vale a pena, porque é assim: ah! houve muitas

---

negativas, houve muitas positivas, a disciplina de Físico-Química tem não sei quantas negativas, a de Matemática tem tantas, isso não me diz nada.

Os alunos fazem uma média e os estagiários fazem uma média das notas deles. Portanto, eu olho assim para os alunos da turma e vejo, tem que haver poucas notas baixas, o grosso dos alunos está na média e tem que haver poucas elevadas, tem que obedecer a uma curva. Portanto, se eu conseguir encontrar anormalidades nesta curva, eu tenho que discuti-las, tenho que ver é com resultados. Assim como quando se faz a cotação dum teste pode ser só meia hora, pode ser só 15 minutos, vai depender é dos resultados que eu tenho aqui. Ora, se a maioria das pessoas ou a maioria dos alunos fez isto quase tudo, eu não vou estar ali a falar para as paredes. Portanto, eu só preciso é de ir às questões que não foram compreendidas, em média, não é? Depois a gente pode olhar assim para aqueles buracos que tem ali e aproveitar para questioná-los, porque ainda há dias fui assistir a uma aula e fiquei com a grelha de cotação do professor, porque há buracos que eles têm que perguntar porque é que o aluno fez aquilo ou responder, porque ao fim ao cabo é a questão da avaliação formativa e sumativa.

A minha opinião é que só existem três avaliações sumativas e o resto é tudo formativa porque a avaliação sumativa é aquela que se dá no final do 1º período, no final do 2º e no final do 3º. O resto, se o aluno ou não tem a cotação ou não aprende, com o teste, já não está aprovado, não está ali a fazer nada. E é este modelo por exemplo.

Nos trabalhos de laboratório também é assim: têm uma grelha. Eu quero me dê, vou precisar de tal dia. Então eu vou levar essa fichinha para lá e vou preencher.

P:-O que é que lhe agrada mais no desempenho deste cargo?

R:- Eu para já vejo isto como... para mim é divertido estar a dar aulas e aqui. Eu levo isto tudo, enfim, eu não sei, eu gosto de estar aqui. Por isso, acho que faz parte e gosto tanto das aulas como disto. Aliás, agora se calhar até gosto de orientar mais porque permite que essas ideias vão-se propagando, porque eu às vezes na verdade fico satisfeito de ver que algumas das ideias que eu dizia, eles acabam por concordar. A questão de dar o programa, a questão de fazer isto baseado em matemática, eu provo que se pode fazer. E pelo menos esta questão de... eu consigo. Nas 3 vezes que já orientei estágio, portanto já foram 14, porque o primeiro grupo tinha 6 estagiários, eu consegui provar que se o

---

programa não é cumprido e que aquilo é tudo histórias. Pelo menos isso eu fiquei contente, fiquei bastante contente!

P:- Gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

R:- Não, é que na intervenção na escola, portanto, eu gosto de andar aqui e intervenho. Por exemplo, há dias, em relação às notas, por exemplo como isto mudou, começa a haver conversas não só sobre as pedagógicas, começa a ouvir assim, negativas e tal e então as pessoas falam, mas falam sem dados concretos, sem médias, sem nada disso. E então decidi, numa semana, pegar nas médias da escola e trazer. A gente comeu com muitas bocas, enfim, lançou uma polémica desgraçada, uma discussão desgraçada mas ficou feito.

R:- E para reflectir. E eu acho que o papel do professor é intervir no meio onde está e não é para também andar aqui a deitar abaixo as coisas, não é? É lançar a discussão. Por exemplo, fala-se muito das avaliações e eu até posso ficar bastante satisfeito porque os meus estagiários estão a fazer um trabalho sobre a avaliação na Universidade da Madeira e foram fazer a apresentação, e portanto tudo aquilo que a gente aqui falou sobre avaliação sumativa, formativa, extraordinária e não sei quê, debatemos essas questões e eles tiveram que fazer um trabalho sobre aquilo tudo e acabaram por ter a melhor nota entre os diferentes grupos de trabalho. E até cheguei à conclusão de que esta escola, em relação às escolas daqui da zona que têm uma média de 80% ou 90% para as fichas de avaliação e nós vamos nos 40 a 50%. Por exemplo, em Física neste momento, no 7º ano os testes só valem metade e para o ano vamos passar a 40%, vai ter que ser.

E isso é bom, porque afinal quer dizer que eles estão errados, que nós até somos a escola que em termos de aproximação àquilo que dizem os decretos, porque são os decretos que dizem mas o que interessa é a prática, nós é que estamos bastante aproximados, porque uma escola que neste momento dá 90% ao peso dos testes acho que isto não em lado nenhum, E há, há aqui no Funchal. Portanto, eu fiquei bastante contente com isso.

E portanto, é neste sentido que é bom andar aqui...

P:- E se tivesse que mudar alguma coisa à actual estrutura de estágios, o que é que mudava?

---

R:- Bom, neste modelo, não sei. Eu penso que o que eu mudaria mais em relação ao que eu vejo, era o debruçar-se mais sobre a questão extra matéria da aula, porque eu apercebo-me que as pessoas acham que fazer estágio é preparar as aulas e tal e porque agora não há direcção de turma, agora não há... os professores não têm que estar com os estagiários, têm que dar as duas turminhas e em consequência também da formação e depois acabam também por estar a leste. Depois, a única integração na escola é entrar na sala e ir-se embora, acaba por ser isso.

Eu penso que devia haver alguma coisa mais que os obrigasse a voltar para estes lados, para conhecer a lei, porque os professores quando chegam a uma sala, e já tem acontecido vários casos, têm que saber qual é a posição da sua disciplina no currículo do aluno, quantas horas tem por semana, quando é que acaba, como é que acaba, se é anual, têm que saber essas coisas. Essa é uma falta dos estágios, as pessoas têm que saber a lei.

P:- Acha que o orientador de certo modo vem colmatar algumas dificuldades que o aluno traz da licenciatura?

R:- Sim, a minha experiência diz que não há dúvidas nenhuma. Eles até às vezes reclamavam “eu não aprendi nada disto”, eles dizem!

P:- A nível da própria disciplina ou a nível pedagógico?

R:- A nível das duas coisas. Na disciplina enfim, eles sabem alguma coisa mas há experiências às vezes simples que eles “ah! eu não aprendi isto no curso”, mas eu também no curso não aprendi. Pronto, a gente tem é que saber pesquisar, as pessoas aprenderem a desenvolver doutra maneira. Agora, têm de tratar de estudar para dar aulas.

Penso que do ponto de vista pedagógico ou eles esqueceram-se – a gente sabe que as disciplinas são feitas para fazer trabalhinhos e tal, andar e despachar – e depois o facto de não estarem na escola a aplicar e não sei quê aquilo passa ao lado.

P:- Acha então que eles deviam ter contacto com a realidade mais cedo?

R:- Sim, sim. Eles poderiam não ter só – não sei como é que a distribuição na Universidade da Madeira – mas sei que o aluno que vem ser professor só chega à escola no ano de estágio, quando poderia vir mais cedo, nem que seja assistir às aulas. Eu lembro-me, e também trazer isto e contar aquilo que foi a minha experiência, que eu

---

tinha uma disciplina que era Acções Pedagógicas de Observação e Análise. Nós íamos à escola, embora já lá estivéssemos, íamos à escola ver as aulas de outros professores, analisar as pautas, ver como é que andava o sucesso e o insucesso e embora aquilo fosse um bocado teórico, nem que fosse por razões nenhuma mas andávamos lá, íamos lá. E entretanto neste momento uma pessoa que vai ser profissional do ensino se não quiser entrar nunca numa escola, não entra senão quando vai fazer estágio. Essa é a verdade. Se calhar devia vir aqui mais vezes, pedir, porque penso que as pessoas não se importam de deixar assistir à sua aula.



---